





Tracer des précisions définitoires claires des concepts en didactique des langues permettrait aux chercheurs de maitriser leurs utilisations dans un contexte adéquat. Basée sur un engagement épistémique de l'élaboration des concepts, la didactique se confirme jour après jour comme une discipline disposant de ses propres théories et méthodes. Les concepts constituent un outil de spécialité repris dans toutes les études et les productions scientifiques. Dans ce sens, tenir compte de la terminologie et de son choix pourrait faciliter le processus de sa traduction d'une langue vers une autre.

En effet, notre projet PRFU (2019/ 2022) conçu pour réaliser un glossaire en didactique des langues Fr/Ar est une occasion pour répertorier les principaux concepts de la discipline en question. Dans la même perspective, nous avons organisé le colloque national « Glossaire en didactique des langues : concept, signification, traduction » tenu le 19 et 20 septembre 2021 en ligne via Google-Meet.

Grâce aux efforts remarquables des membres de notre équipe de recherche et du comité d'organisation du colloque, cet événement a réussi à réunir vingt-cinq chercheurs de différentes universités algériennes: Annaba, Guelma, El Tarf, Béjaia, Souk Ahras, Constantine, Bouzaréah, Mascara, Biskra et Oum El Bouaghi et par-là évoquer des problématiques variées. Ainsi, plusieurs communications sont proposées afin d'évoquer les axes de ce colloque :

1-Les concepts permettant de définir le champ de la didactique des langues.

2-L'hétérogénéité conceptuelle en didactique des langues ou en didactique de la traduction.

3-L'importance des glossaires de langues.

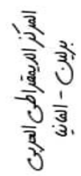




Democratic Arabic Center
Berlin - Germany

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717







GLOSSAIRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES : CONCEPT – SIGNIFICATION- TRADUCTION
معجم تعليمية اللغات: المفهوم- المعنى- الترجمة



Coordonné par : Dr. Naouel Boubir

GLOSSAIRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES : CONCEPT – SIGNIFICATION- TRADUCTION

معجم تعليمية اللغات: المفهوم- المعنى- الترجمة

Laboratoire TRADIL-
Equipe de projet de recherche Formation-Uuniversitaire
PRFU-'Glossaire des concepts fondamentaux en didactique des langues (Français- arabe)' – Algérie.
Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie
19--20 Septembre 2021

وقائع الملتقى الوطني عن بعد
مخبر الترجمة و تعليمية اللغات-
فريق البحث التكويني الجامعي PRFU -'مسرد المصطلحات الأساسية
في تعليمية اللغات: فرنسي -عربي'- الجزائر
جامعة باجي مختار -عنابة- الجزائر
أيام 19-20 سبتمبر 2021
اقامة الملتقى الوطني بواسطة التحاضر المرئي عبر تطبيق-
Google Meet

2022



كتاب وقائع الملتقى الوطني الافتراضي:

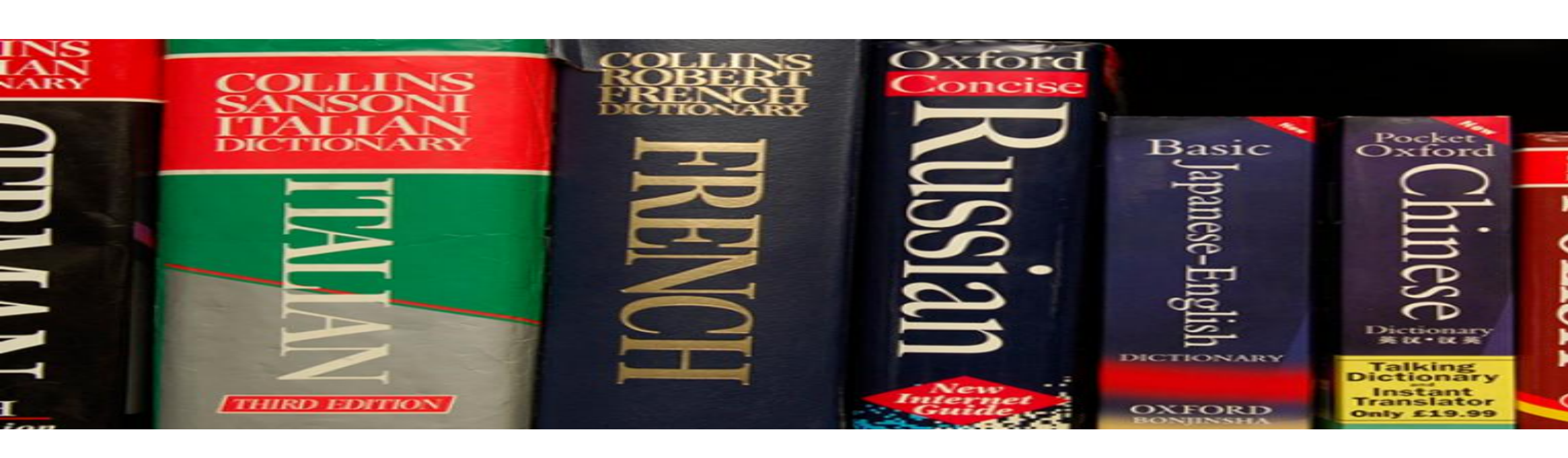
معجم تعليمية اللغات: المفهوم-المعنى-الترجمة

Glossaire en Didactique Des Langues: Concept-Signification-Traduction

إشراف وتنسيق:

د. نوال بوبير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر

د.حنان طرشان، جامعة باتنة1، الجزائر



النـــاشر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center

Berlin / Germany

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany

030-54884375

030-91499898

030-86450098

البريد الإلكتروني

book@democraticac.de

Equipe de projet de recherche Formation-Uuniversitaire PRFU-'Glossaire des concepts fondamentaux en didactique des langues (Français- arabe)' – Algérie.

Laboratoire traduction et didactique des langues (TRADIL)

Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie

Organisent un colloque national :

Glossaire en Didactique des Langues : Concept – Signification- Traduction

معجم تعليمية اللغات: المفهوم- المعنى- الترجمة

أيام 19-20 سبتمبر2021

إقامة الملتقى الوطني بواسطة تقنية التّحاضر المرئي عبر تطبيق GoogleMeet

ملاحظة: المشاركة مجانا بدون رسوم





الملتقى الوطني الافتراضي:

معجم تعليمية اللغات: المفهوم- المعنى- الترجمة

Glossaire en Didactique Des Langues: Concept-Signification-Traduction

رئيس المركز الديمقراطي العربي: أ. عمار شرعان

رئيس الملتقى الوطني:

د. نوال بوبير، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر

رئيس اللجنة العلمية للملتقى الوطني:

د. نعيمة بوغريرة، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر

مدير إدارة النشر:

د.أحمد بوهكو، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

رقم تسجيل الكتاب

VR .3383-6648 B

جوان 2022

Présidente du colloque : Dr. Naouel Boubir- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie

Membres du comité scientifique

Présidente du comité scientifique	Dr. Naima Bougherira- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie
Membres	
Pr. Saida Kohil- Université Badji Mokhtar- Annaba- Agérie	Dr. Naouel Boubir- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie
Pr. Nawal Boudechiche- Université Chadli Bendjedid- El Tarf- Algérie	Dr. Souhila Soltani- ENS d'Oran- Algérie
Pr. Cherif Bouchahdane- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie	Dr. Leila Boukhemis- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie
Dr. Youcef Atrouz- Université Badji Mokhtar- Annaba	Dr. Djedid Ibtissem- Université Chadli Bendjedid- El Tarf- Algérie
Dr. Farid Mazi- Université Badji Mokhtar- Annaba	Dr. Amira Khadoudja Amrani- Université 8 mai 1945- Guelma- Algérie
Dr. Mohammed Amine Belkacem- Université de Batna 2- Algérie	Dr. Samira Ouyougoute- Université Abderrahmane Mira de Béjaia- Algérie
Dr. Nawal Bensaada - Université de Abou El Kacem Saad Allah –Alger2- Algérie	Dr. Mohamed Salah Gharbi- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie
Dr. Yasmina Laouachria- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie	Dr. Hadjer Dib- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie

Membres du comité d'organisation

Sarra Bouchaour- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie	Nour Elhouda Hardi- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie
Somia Soltane- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie	Meriem Boutarfa - Université de Abou El Kacem Saad Allah –Alger2- Algérie
Boubakeur Yessad- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie	

Membres du comité de lecture

Pr. Saida Kohil- Université Badji Mokhtar-Annaba- Algérie	Dr. Naouel Boubir- Université Badji Mokhtar-Annaba- Algérie
Pr. Nawal Boudechiche- Université Chadli Bendjedid- El Tarf- Algérie	Dr. Souhila Soltani- ENS d'Oran- Algérie
Pr. Salah Bouregbi- Université Badji Mokhtar-Annaba- Algérie	Dr. Naima Bougherira- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie
Dr. Youcef Atrouz- Université Badji Mokhtar-Annaba- Algérie	Dr. Djedid Ibtissem- Université Chadli Bendjedid- El Tarf - Algérie
Dr. Farid Mazi- Université Badji Mokhtar-Annaba- Algérie	Dr. Nacima Makhloufi- Université Abderrahmane Mira- Béjaia- Algérie
Dr. Bouguerra Cheddad- Université cherif messaadia -souk ahras- Algérie	Dr. Samira Ouyougoute- Université Abderrahmane Mira de Béjaia- Algérie
Dr. Nawal Bensaada - Université de Abou El Kacem Saad Allah –Alger2- Algérie	Dr. Kamel Sayad- Université 8 mai 1945-Guelma- Algérie
Dr. Zoubida Saci- Université Badji Mokhtar-Annaba- Algérie	Dr. Sakina Zouaghi- Université Badji Mokhtar-Annaba- Algérie
Dr. Nadjiba Haddouche- Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie	Dr. Wafa Laref- Université Kasdi Merbah-Ouargla- Algérie
Dr. Azzedine Ameur- Université Mohamed Boudiaf- M'sila- Algérie	Dr. Hanane Rezig- Université Abou El Kacem Saad Allah –Alger2- Algérie
Dr. Khaled Guerid- Université Mohamed Khider- Biskra- Algérie	Dr. Mounir Karek- Université 20 août 1955 – Skikda- Algérie

Mot de la présidente du colloque national :

بسم الله الرحمن الرحيم:

Professeure Saida Kohil, directrice du laboratoire TRADIL

Professeur Chérif Bouchahdane, chef du département de traduction

Mesdames, Messieurs les professeurs, les docteurs, les enseignants chercheurs

Chers doctorants et invités bonjour

En tant que présidente du colloque, je souhaite à tous les participants les plus cordiales des bienvenues au sein de cette importante manifestation scientifique via Google Meet sous le thème de :

« Glossaire en didactique des langues : concept- signification- traduction »

Ce colloque s'inscrit dans le cadre des activités de notre équipe PRFRU (2019-2022) au laboratoire traduction et didactique des langues (TRADIL) du département de traduction à l'université Badji Mokhtar –Annaba en Algérie. Montrer l'importance des concepts en didactique des langues représente l'objectif de cet événement. Il s'agit d'une occasion pour mettre l'accent sur les axes suivants:

1- Répertorier les concepts de référence en didactique des langues ;

2- Réfléchir sur les nouveaux questionnements portant sur l'écart conceptuel en didactique des langues ;

3- Et enfin, montrer l'importance des glossaires de langues tout en mettant en valeur le processus de traduction dans ce cadre.

Cet événement sera animé par des chercheurs experts en didactique des langues et d'autres en traduction. En effet, c'est une rencontre permettant de partager les expériences et le savoir-faire des chercheurs de différentes universités algériennes. Je suis très honorée et heureuse de l'intérêt

que vous portez à ce colloque. J'en suis certaine de la réussite de cette manifestation surtout avec des communications riches en sujets variés et actuels.

Cette manifestation est également une occasion pour rendre hommage à Mr **Ali Drici**, enseignant au département de traduction à l'université Badji Mokhtar à Annaba. Disparu à la veille de la rentrée universitaire, Mr **Drici**, un collègue, humble et respectueux nous quitte en laissant une grande tristesse dans le milieu universitaire.

والسلام عليكم ورحمة الله،

Présidente du colloque national :

Dr. Naouel Boubir

Université Badji Mokhtar- Annaba- Algérie

Présentation :

Tracer des précisions définitoires claires des concepts en didactique des langues permettrait aux chercheurs de maitriser leurs utilisations dans un contexte adéquat. Basée sur un engagement épistémique de l'élaboration des concepts, la didactique se confirme jour après jour comme une discipline disposant de ses propres théories et méthodes. Les concepts constituent un outil de spécialité repris dans toutes les études et les productions scientifiques. Dans ce sens, tenir compte de la terminologie et de son choix pourrait faciliter le processus de sa traduction d'une langue vers une autre.

En effet, notre projet PRFU (2019/ 2022) conçu pour réaliser un glossaire en didactique des langues Fr/Ar est une occasion pour répertorier les principaux concepts de la discipline en question. Dans la même perspective, nous avons organisé le colloque national « Glossaire en didactique des langues : concept, signification, traduction » tenu le 19 et 20 septembre 2021 en ligne via Google-Meet.

Grâce aux efforts remarquables des membres de notre équipe de recherche et du comité d'organisation du colloque, cet événement a réussi à réunir vingt-cinq chercheurs de différentes universités algériennes: Annaba, Guelma, El Tarf, Béjaia, Souk Ahras, Constantine, Bouzaréah, Mascara, Biskra et Oum El Bouaghi et par-là évoquer des problématiques variées. Ainsi, plusieurs communications sont proposées afin d'évoquer les axes de ce colloque :

1- Les concepts permettant de définir le champ de la didactique des langues.
2- L'hétérogénéité conceptuelle en didactique des langues ou en didactique de la traduction.
3- L'importance des glossaires de langues.

Dans le même sens, **Lamia Aliguechi** et **Naouel Boubir** ont choisi de mettre l'accent sur le concept de geste pédagogique et ce pour montrer comment les pratiques gestuelles enseignantes pourraient améliorer la compréhension orale chez des jeunes apprenants au primaire.

Youcef Atrouz, de son côté, s'est interrogé sur la notion de « représentations culturelles » et comment elle est reprise par les chercheurs en didactiques des langues.

En s'intéressant à un enseignement universitaire plus spécialisé, **Norya Ayad** et **Habib Yahiaoui** ont attiré l'attention sur le discours pédagogique de l'enseignant sur la compréhension orale chez des étudiants en biologie.

Nawal Bensaada et **Bouchra Laraba**, quant à elles, se sont penchées à expliquer le caractère interdisciplinaire de certains concepts nomades en didactique des langues et en traductologie.

L'ouverture sur d'autres disciplines a permis à la didactique des langues, avec toute son importance en tant que domaine intéressant, de s'enrichir continuellement à l'aide de concepts reflétant l'enseignement/ apprentissage des langues. A ce sujet, **Nabil Benyahia** et **Sebti Soualhia** ont proposé une communication mettant l'accent sur quelques concepts liés à d'autres disciplines contributoires.

Bouba Saadani, de son côté, a évoqué le rôle de la traduction comme un outil permettant d'apprendre le français langue étrangère. Partant des carences lexicales, la même auteure a tenté de répertorier les mots inconnus lors de la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle.

Dans le même sens, **Samira Ouyougoute** a choisi d'étudier le rôle de la traduction pour apprendre l'anglais à des groupes d'étudiants en 1ère année licence français à l'université de Béjaia.

Mounir Dakhia s'est interrogé sur « la consigne » comme un objet permettant à l'apprenant de réaliser une tâche. Le même auteur a essayé de lever toute ambiguïté sur ce concept surtout dans le domaine de la didactique des langues.

Oumaima Bouali a souligné le rôle essentiel de l'aide enseignante pour améliorer les compétences orales de l'apprenant.

En expliquant le rôle de l'oral dans l'apprentissage des stratégies de compréhension de l'écrit, **Sarra Bouchaour** démontre la nécessité d'exploiter l'oral dans les classes de langues afin d'installer un apprentissage stratégique chez des apprenants.

Sur une autre thématique, **Farid Mazi** a choisi de s'appuyer sur l'analyse d'un entretien réflexif afin d'étudier les actions enseignantes dans un cours d'oral.

En s'exprimant en anglais, **Naima Bougherira** attire l'attention sur l'importance de la conception d'un glossaire de termes en civilisation basée sur l'association langue/ culture comme un outil essentiel dans l'enseignement de l'anglais aux étudiants de traduction.

Yasmina Laouachria s'est interrogé sur les compétences spécifiques contribuant à améliorer les capacités des futurs traducteurs.

Ouarda Achari s'est attachée à mettre l'accent sur les aspects méthodologiques permettant de développer l'enseignement de la langue arabe dans un contexte universitaire.

Sommaire

Le geste pédagogique, un concept clé dans l'enseignement de l'oral : Cas des apprenants de 5ème année primaire à Constantine

Doctorante. Lamia, Ali guechi/ Université Badji Mokhtar- Annaba/ Algérie

Dr. Naouel, Boubir/ Université Badji Mokhtar, Annaba/ Algérie

Résumé :

En tant qu'une thématique suscitant l'intérêt de plusieurs chercheurs, le geste pédagogique joue un rôle remarquable dans l'amélioration de la compréhension orale chez l'apprenant. Raison pour laquelle, nous avons choisi d'adopter une démarche interactive afin d'étudier le rapport geste/ parole lors des pratiques enseignantes et son impact sur les compétences orales chez des apprenants de 5ème année primaire en classe de français langue étrangère. En effet, l'analyse de la gesticule enseignante nous a permis de recenser les facteurs gestuels dominants et leurs impacts positifs sur l'amélioration des compétences linguistiques orales des apprenants.

Mots-clés **:** le geste pédagogique, les compétences linguistiques, l'oral, la compréhension orale, la production orale.

Abstract:

As an issue arousing the interest of several researchers, the pedagogical gesture plays a remarkable role in improving oral comprehension in the learner. This is why we have chosen to adopt an interactive approach in order to study the gesture/speech relationship during teaching practices and its impact on oral skills in 5th year primary school learners in French as a foreign language class. Indeed, the analysis of the teacher's gesture allowed us to identify the dominant gestural factors and their positive impacts on the improvement of learners' oral language skills.

Keywords: the Teaching Gesture, Language Skills, the Oral, Oral Comprehension, Oral Production.

Introduction :

L'enseignement du français langue étrangère est une forme de communication dans laquelle l'enseignant est appelé à adapter sa communication (langue/parole) avec sa gestuelle. Cette association entre geste et parole a été soulevée par plusieurs chercheurs comme Mc Neil (1992:37) qui note que : « *quand un locuteur produit un message, la plupart des informations qu'il veut partager est certes véhiculée par le discours, mais également par les gestes* ».

Mimiques faciales, mouvements des bras, posture sont des gestes qui rendent l'enseignant un grand gesticulateur tel qu'il est précisé par Calbris et Porcher (1989:44) : « *de même qu'il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe* ». Dans le même sens, les

résultats de quelques recherches (Aci, 2018 ; Sail, 2019 ; Benamar, 2005) sur la même question au primaire et au secondaire ont mis l'accent sur le rapport entre gestes pédagogiques et la compréhension orale.

Vu l'importance des gestes dans les classes de langues, nous avons choisi d'attirer l'attention, dans le cadre de cet article, sur le rôle des gestes pour enseigner le français langue étrangère au primaire. Á ce niveau et après deux ans d'apprentissage du français langue étrangère, l'apprenant de 5ème année primaire semble éprouver des difficultés dans les activités de l'oral. Dans une perspective linguistico-didactique, nous avons choisi de soulever une problématique centrée sur la question suivante : En quoi consiste le geste pédagogique et quel est son rôle dans l'amélioration des compétences langagières des jeunes apprenants ?

1.Aperçu conceptuel sur le geste :

Le geste est un terme polysémique à usage fréquent. Il est défini dans le dictionnaire le Petit Robert (1985: 307) comme : « *mouvement du corps (surtout des bras, des mains et de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état d'esprit, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose* ». Il s'agit d'un mouvement corporel, produit par différentes actions de certaines parties du corps. Du côté intentionnel, le geste peut paraitre volontaire ou involontaire selon la situation de communication.

La plupart des chercheurs classent les gestes en fonction de deux catégories : la première catégorie des gestes communicatifs englobe tout ce qui détermine la parole. Considéré comme significatif, ce type de gestes participe directement à l'échange verbal entre les interlocuteurs. La seconde catégorie est centrée plus précisément sur les gestes non communicatifs ou extra-communicatifs. Cette classe est plutôt négative par rapport à l'aspect communicatif, car ces gestes ne traduisent pas la parole.

Alors, tous ces gestes influencent indirectement sur l'interaction étant donné que parfois ils expriment l'état émotionnel du locuteur et ils peuvent avoir un impact sur l'échange verbal. Par exemple, dans une conversation l'un des locuteurs vient d'éructer plusieurs fois ou par exemple tape le stylo sur la table de façon rapide et nerveuse c'est pourquoi la conversation risque d'être achevée rapidement. De son côté, Tellier (2010 : 42) ajoute une précision concernant le geste pédagogique et écrit à ce propos :

> *En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique est celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il s'agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image.*

Ce type de gestes est lié généralement aux gestes des bras et des mains qui sont parfois coordonnés par la posture et les mimiques faciales et selon la situation de communication. Tout en ayant une visée pédagogique, tous les gestes extracommunicatifs (gratter la paume de main, clin d'œil, écrire au tableau, marcher entre les rangs, déplacer la chaise, démarrer une vidéo, etc.) ne sont pas pris en compte dans ce sens.

2. La classification gestuelle:

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la distinction entre les gestes communicatifs et les gestes extracommunicatifs. Á cet égard, Cosnier (1982: 272) classifie les gestes communicatifs, nommés aussi langagiers, de la manière suivante :

a-**quasi-linguistiques** : qui peuvent être produits sans paroles concomitantes.

b-**syllinguistiques :** qui sont obligatoirement en co-occurrence avec la production verbale.

c-**synchronisateurs** : qui concernent la strate interactionnelle (relationnelle) d'un événement langagier.

Pour définir les gestes extra-communicatifs, appelés également extra- langagiers, Bogdanka (2002 : 116) précise qu'ils « *surviennent au cours de l'interaction, ils sont qualifiés d'adaptateurs* et *considérés comme des actes "secondaires"*.» En effet, les adaptateurs sont des comportements corporels utilisés par l'individu pour compléter ses besoins. Leur objectif est la maintenance et le développement du contact interpersonnel. Ils se produisent à partir des organes corporels mais ne portent pas une signification, par exemple le grattage du nez, le croisement des bras et des jambes, la caresse des cheveux, etc.

Sur la même question, Kendon (1984 : 1990) attire plutôt l'attention sur un classement des gestes qui pratique une fonction référentielle selon la fonction mise en relation avec la parole. Et, il propose :

a-gesticulation, la gestualité coverbale susceptible de transmettre des contenus mentaux de l'énoncé qui ne sont pas exprimés verbalement (illustrators de Ekman).

b-Quotable gesture, le geste- phrase ou geste citable qui, comme le geste synonyme de "Ceinture !" pour les Français devient l'équipe fonctionnelle d'un acte de parole (emblem de Ekman).

c-Sign, le geste dont le fonctionnement symbolique par combinaison de traits pertinents limités, se rapproche plus de celui du mot que de l'image comme dans la langue des signes. Le même auteur signale le

glissement possible de l'iconicité propre au geste coverbal (gesticulation) à l'opacité du signe visuel dans la langue des sourds muets (Sign Language).

Bogdanka quant à lui, nous présente le classement proposé par McNeill où les gestes iconiques sont véhiculés par leur forme et par leur mouvement le contenu relatif au contenu linguistique. Notons que la communication dans les classes de langues est assurée par l'association geste et parole c'est pourquoi, nous donnerons aussi une idée sur les modalités de communication :

3.Les modalités de communication :

A-La modalité verbale :

Le verbal est l'une des composantes essentielles de la chaine parlée, il est nécessaire d'établir quelques normes qui permettent aux auditeurs de bien organiser et structurer les unités formant une chaine sonore et porteuse de sens. Pour analyser le gestuel, le verbal joue un rôle primordial dans l'évaluation des comportements gestuels. Il est le traducteur de certains mouvements car il y a une certaine coordination entre les deux modes. Ainsi, Bogdanka (2002: 36) précise que : « *la posturo-mimo-gestuel est coordonnée à la production verbale du locuteur* ».

b-La modalité gestuelle :

Le canal gestuel sert à transmettre une grande quantité d'informations et par-là un message entre les interlocuteurs, soit en présence des deux canaux qui sont respectivement : verbal et vocal, soit dans leurs absences, c'est le cas de la communication non verbale, par exemple chez les sourds-muets.

4. La place de l'oral dans le système éducatif algérien :

L'enseignement de langue étrangère en Algérie a subi une grande réforme proposée en 2001 puis exécutée sur terrain dès la rentrée scolaire 2003/2004. La date du 13 mai 2000 était réservée pour l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE) chargée de la réforme du système éducatif algérien. Cette réforme a été marquée par le changement total du programme et l'implantation de la pédagogie du projet qui valorise l'enseignement/apprentissage de l'oral à partir de l'introduction du français en 3ème année primaire. Son objectif est l'amélioration de la compétence communicative chez l'apprenant ainsi que la compétence linguistique, en particulier les points de langue. La compétence communicative vise la compréhension orale, où l'enseignant en classe du FLE doit baser sur

la compréhension et la production orale tout en diversifiant les supports utilisés pour mieux motiver les apprenants en classe.

Selon le CECRL, il existe deux types de compétences: des compétences générales individuelles et des compétences communicatives langagièrement, qui, sont également subdivisées en d'autres compétences telles qu'elles sont démontrées dans le tableau ci-dessou

Compétences de communication langagièrement	
Compétence linguistique	-Compétence lexicale -Compétence grammaticale -Compétence sémantique -Compétence phonologique -Compétence orthographique
Compétence sociolinguistique	-Marqueurs des relations sociales -Règles de politesse -Expressions de la sagesse populaire -Différences de registre -Dialecte et accent
Compétence pragmatique	-Compétence discursive -Compétence fonctionnelle

Tableau 1 : La notion de compétence selon le C.E.C.R.L

4.résultats et discussion :

Notre profil en tant que formatrice de futurs enseignants à l'école normale supérieure de Constantine, nous avons suivi les stagiaires durant leur stage pratique dans différentes écoles primaires où nous avons observé la présentation de plusieurs activités par l'enseignant formateur. Afin de répondre à nos questions de recherche, Nous avons assisté à une classe de 5ème AP à l'école Boutebar Salah de Ain Smara. Le groupe englobe 15 apprenants de 10 ans à 12 ans. Elle a commencé le deuxième projet du programme

tout en respectant la progression annuelle proposée par le ministère de l'éducation. Concernant le support pédagogique, elle a utilisé la vidéo et le manuel scolaire pour travailler sur le projet intitulé : C'est un lieu exceptionnel, séquence: Nous allons au musée. Cette partie concerne l'étape de la compréhension orale et elle dure une heure. Ainsi que l'activité englobe plusieurs phases qui se présentent de la manière suivante:

Phase1 : J'observe et j'écoute

L'enseignante a démarré la vidéo, elle a demandé aux apprenants de regarder l'image et d'écouter le dialogue.



Source : manuel scolaire 5ème AP, p 36

Après l'observation de l'image, l'enseignante pose les questions suivantes :

L'énoncé	Le geste	Type du geste
Que regardent les élèves ?	**elle a tendu le bras vers la vidéo, puis elle a touché l'œil par l'index droit**	**Geste déictique**

L'énoncé	Le geste	Type du geste
Regardez bien l'image, c'est un plan de la classe ou un plan du quartier ?	**En pointant l'index droit sur l'image**	**Geste déictique**

Les apprenants n'ont pas compris la question, aucune réponse n'est révélée de leur part, donc l'enseignante a changé la question comme suit :

L'énoncé	Le geste	Type du geste
Écoutez bien, où sommes-nous maintenant ?	**Les deux index se roulent dans l'espace en formant un demi-cercle de haut en bas ( )**	**Geste iconique**

A1 : Madame la classe

E : Les autres donnez- moi d'autres phrases

A2 : Dans la classe

E : bien (elle a fait ce geste : qui signifie bravo, très bien, excellent, c'est un geste communicatif)

Après, l'enseignante leur a demandé de répéter la réponse ensemble : nous sommes dans la classe. Après, elle leur a posé à nouveau la première question sur l'image, il s'agit d'un plan du quartier ou d'une classe, les apprenants ont hésité de répondre sauf deux qui ont donné une courte phrase :

A3 : Quarti

A4 a répondu en arabe El Hay

Les compétences		
Les C grammaticales	**Les C lexicales**	**Les C phonologiques**
faible	**moyen**	**Faible**

Après chaque réponse donnée par les apprenants, l'enseignante intervient pour donner la bonne réponse sur tous les niveaux

Phase 2 :

1- Ecoute le dialogue puis réponds :

Après l'écoute du dialogue, l'enseignante pose les questions suivantes :

Question 1 : où vont les élèves ?

-E : où vont les élèves ? (elle a mis les mains derrière le dos : c'est un geste quasi -linguistique)

-A1 : au mizi

Un apprenant a levé le doigt pour répondre, l'enseignante l'a désigné (le bras droit est tendu en avant c'est un geste déictique)

-A4 : madame au musée

L'enseignante a donné la réponse par une phrase pour que les apprenants apprennent à construire une phrase grammaticale correcte : les élèvent vont au musée, puis elle leur a demandé de répéter la phrase un par un.

Question 2 : Que préparent-ils ?

E : que préparent les élèves ?

A5 : madame la visite

Donc c'était la bonne réponse, elle leur a demandé de la répéter.

Question 3 : par quoi commencent –ils ?

E : les élèves commencent par quoi ?

Pas de réponse, elle s'est intervenue par donner des suggestions : par manger ?

Les apprenants ensembles : non madame

E : par quoi alors ?

A6 : madame faire un plan

E : oui un plan de quoi ?

A6 : du quartier

E : on dit plan du musée

Question 4 : que doivent –ils chercher ?

E : ils vont chercher quoi d'abord ?

A9 : un brochire

A10 : madame une brochure

Les compétences		
Les C grammaticales	**Les C lexicales**	**Les C phonologiques**
faible	**moyen**	**Faible**

2/ réécoute le dialogue puis trouve la bonne réponse

L'enseignante a redémarré la vidéo une autre fois, les apprenants ont écouté le dialogue à nouveau

Question1 :Qu'est ce qu'une brochure ?

E : qu'est ce qu'une brochure ?

A2 : madame un cahier

E : non ce n'est pas un cahier

Les apprenants n'ont pas trouvé la réponse, voulant les aider, l'enseignante a levé le livre et elle a dit : c'est quoi ça ?

A2 : madame un livre

E : donc la brochure est.. ?

A3 : madame un livre

E : bien c'est un livre, à l'intérieure on trouve le schéma du musée

Question 2 : où se trouve le musée ?

E : alors les enfants où se trouve le musée ? (La main droite se roule de gauche à droite en formant une courbe, c'est un geste iconique)

A1 : en face du jardin

Pour cette étape les apprenants n'ont pas trouvé de difficultés pour répondre aux questions

3/ réécoute encore pour répondre

L'enseignante a redémarré encore une fois la vidéo

Question 1 : à qui Amina va-t-elle poser des questions ?

E : maintenant, la fille dans la vidéo va demander une chose, alors à qui elle va poser des questions quand elle arrive au musée ? à ses camarades ? À son enseignante ?

Les apprenants ont répondu par non

E : alors à qui ?

A4 : au guide

E : très bien, maintenant répétez la phrase suivante : Amina va poser des questions au guide

Question2 : pourquoi faut-il écrire les informations ?

E : bon les élèves sont arrivés au musée, que vont-ils faire ? Danser ? Chanter ?

A5 : non madame écrire dans le cahier

E : écrire quoi ?

A3 : des réponses

E : oui aussi

Les apprenants n'ont pas trouvé le terme, l'enseignante à écrit le mot « les informations » sur le tableau, et elle a posé la question à nouveau

E : pourquoi prendre des informations ?

A1 : pour dire l'intérieur du musée aux autres camarades

E : bien

Commentaire

Durant cette phase, l'enseignante n'a pas trop gesticulé, car les apprenants ont écouté le dialogue plus d'une fois, ce qui leur permet de bien mémoriser les réponses des personnages dans la vidéo. Excepté quelques apprenants qui ont des lacunes au niveau de la prononciation, il nous semble que leurs compétences sont moyennes sur les trois niveaux : grammatical, lexical et phonologique. De plus, nous avons remarqué qu'ils ne font pas la différence entre les voyelles orales en particulier (u et i), car dans le système phonétique de la langue maternelle la voyelle U n'existe pas.

Conclusion :

Cette analyse nous a permis de constater que, d'un côté, la plupart des gestes commis par l'enseignante sont déictiques : ils accompagnent la parole. Ces gestes sont volontaires visant de compléter l'expression ou la traduire. Ici l'enseignante a commis des gestes volontaires. D'un autre côté, nous avons remarqué que l'autre type de gestes (les gestes iconiques et quasi-linguistiques) est minoritaire ou presque absent. En ce qui concerne les compétences linguistiques des apprenants, elles s'améliorent d'une phase à une autre grâce à l'intervention de l'enseignante. De ce fait, le geste pédagogique influence la compréhension orale chez les jeunes apprenants et leur mémorisation des notions de base ce qui leur permet de s'exprimer oralement dans d'autres occasions.

Bibliographie :

1) Bogdanka, P, .(2002).le geste à la parole, Toulouse, presses universitaires du Merail,

2) Calbris, G, (1998). L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique », paris, CNRS éditions.

3) Calbris, G, Porcher, L, .(1989). Geste et communication, Paris, CREDIF-Hatier,.

4) Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL),2001.

5) Cuq, JP, .(2003). Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international.

6) McNeill, D. .(1992). Hand and Mind: What gestures reveal about thought. Chicago : The University of Chicago Press.

7) Tellier, M, .(2010). « Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce ». In C. Corblin & J. Sauvage (éds), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, Paris, L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages ». p. 31-54.

8) Dictionnaire. (1985). le petit Robert. Ed. Le Robert.

Représentations culturelles? Vous avez dit représentations culturelles?

Dr. Youcef, Atrouz/ Université Badji Mokhtar, Annaba/ Algérie

Résumé :

En tant qu'espace disciplinaire ouvert, la didactique des langues étrangères est, continuellement, traversée par des concepts issus des autres disciplines contributoires. Ces concepts "baladeurs" (selon la terminologie de Morin) ou "nomades" subissent, très souvent, un processus de transfert et de contextualisation didactique avant de s'installer dans les dictionnaires spécialisés, dans les glossaires attestés et d'une manière générale, dans la littérature se rapportant à la didactique des langues. Parmi ces grands concepts qui ont marqué l'histoire de cette science, le choix est porté sur la notion de "représentations" qui, depuis une trentaine d'années, s'avère incontournable. Ainsi, cette contribution vise essentiellement d'une part, à s'interroger par sur ce processus de contextualisation didactique des concepts et d'autre part, à jeter un coup d'œil rétrospectif sur certaines recherches qui ont pris en considération les "représentations" dans le domaine de la didactique des langues.

Mots clés: Représentations , Concept, Contextualisation didactique, Didactiques des langues étrangères, Transfert.

Abstract:

As an open disciplinary space, the teaching of foreign languages is constantly crossed by concepts from other contributing disciplines. These concepts called "walkers" (according to Morin's terminology), or "nomads" very often experience a procedure of transfer and didactic contextualization before being installed in specialized dictionaries, in certified glossaries, and in general, in literature relating to language teaching. Among these major concepts which have marked the history of this science, the choice is made on the notion of "representations" which, for the past thirty years, has proved to be inevitable. Thus, this contribution, on the one hand, basically aims at questioning this process of didactic contextualization of concepts and, on the other hand, taking a retrospective glance at certain researches which have taken into account representations in the field of language teaching.

Keywords: Representations , Concept , Didactic contextualization , Contribution Areas , Didactics of Foreign Languages , Transfe

Introduction :

À l'instar des sciences exactes et des sciences de l'éducation, la Didactique des Langues Étrangères (dorénavant DLE) est intensément concentrée sur la notion de compétence et celle d'efficacité. Elle a donc procédé au transfert du processus d'observation dans son domaine d'investigation. Pour elle, l'observation est un "procès" de description et / ou de normalisation des pratiques d'enseignement / apprentissage. Elle est aussi un processus de réflexion et de construction théoriques spécifiquement didactiques dans la

mesure où ces théorisations ont comme point d'ancrage les pratiques d'enseignement / apprentissage (Puren, 1999:133-137).

Parmi ces paramètres, ce sont les représentations qui ont suscité notre attention et notre curiosité surtout qu'avec toutes les dispositions mises en œuvre par la DLE, apprendre une langue s'avère encore un processus difficile et une opération complexe. À titre d'exemple, en contexte algérien, la nature des contacts forts remarquables que la langue française a entretenu avec les " parlers " de l'Algérie (exactement avec les locuteurs de ces " parlers ") et la qualité des relations qui ont été " tissées " entre la France et l'Algérie à travers leur longue "Histoire" commune sont déterminantes par rapport à la nature des représentations liées à l'appropriation de cette langue, ce qui suppose une contextualisation didactique préalable de ce processus.

Dans un tel contexte socio-culturel, l'apprenant (ainsi que l'enseignant) va être amené à façonner ses " jugements " et ses représentations envers cette langue, ce qui suscite énormément d'interrogations. Dans ce cas, qu'est-ce qu'on entend par "représentations"? Quelle(s) sera (ont) la(es) nature(s) de ses représentations? La construction des connaissances en FLE, en contexte algérien, serait-elle influencée par ces représentations ? Pouvons-nous réajuster l'enseignement/apprentissage de la langue française selon le «*profil culturel"* de nos apprenants? Si oui, comment ? Et si non, pourquoi ? Quelles seront les grandes manifestations de cette contextualisation didactique ? Bien évidemment, avant de répondre à quelques-unes de ces questions et plus précisément aux trois premières, il convient tout d'abord de définir la notion de représentation et d'établir les liens qu'elle a entretenus et entretient toujours avec la DL

1. Représentations: du transfert à la didactisation :

Le transfert de cette notion et son réemploi en DLE ont engendré un panorama de définitions comme celle de M. Abdallah-Pretceille (1996: 197) qui la définit comme une « *saisie cognitive du monde extérieur, mécanisme de défense et justification d'attitude et de comportement* ». Dès lors, elle prend le sens d'une image, d'une icône: la représentation est une interprétation / perception de la réalité et non pas la réalité elle-même. Cette interprétation / perception est un type de connaissance qui s'établit, *a priori*. C'est une forme de construction psychologique qui précède l'objet à partir de (re)constructions déjà établies au niveau de la mémoire. Autrement dit, la représentation est une "passerelle" entre la connaissance et la conception qui ne fonctionne jamais "à vide".

Castellotti (2001: 30) rejoint cette idée en mettant la notion de représentation « au même titre qu'image ou conception pour désigner le cadre de référence (...) dans lequel les acteurs de la relation

didactique inscrivent leur action d'enseignement et d'apprentissage ». De la sorte, cette notion devient un "spectre" (Rimbert), des "lunettes" (Bourdieu), un "prisme déformant" (Zarate) que l'apprenant (ainsi que l'enseignant) en tant qu'individu / acteur social possède et utilise continuellement pour voir, appréhender et attribuer à la réalité du processus d'enseignement / apprentissage (et aussi d'évaluation) une image / une interprétation qui dépend, forcément, de sa vision du monde. Cette vision puise sa légitimité et sa validité dans sa "culture de référence", dans son "narcissisme identitaire", dans la structuration de sa personnalité et dans son parcours scolaire d'où sa forte "teneur symbolique" (Selon la terminologie de P. Bourdieu, 1995).

Les représentations sont donc articulées en tant que processus d'une part, sur une structure psychologique (en tant que donnée cognitive et individuelle) et d'autre part, sur une structure sociale (en tant que donnée partagée par l'ensemble d'une communauté sociale). Ces deux structures sont solidement imbriquées l'une dans l'autre et fortement interdépendantes, ce qui nous (a) conduit à recourir à l'appellation de "représentations culturelles" que nous avons forgée pour désigner, simultanément, les deux structures et que nous définissons comme une connaissance anticipatrice qui sert surtout à appréhender une réalité et de l'approcher, de donner sens aux situations qui se présentent et de comprendre le monde. Ainsi, ces "représentations culturelles" englobent des notions comme celles de préjugés, de stéréotypes, de valeurs, d'emblèmes, de vision du monde, etc. (Atrouz, 2002: 16).

2. DLE et dynamique des représentations :

En référence à ce qui a été énoncé *supra*, l'enseignement / apprentissage du français est fortement influencé par le paramètre "représentations" qui s'avère déterminant quand nous prenons en considération son emplacement, *a priori*, par rapport à l'apprentissage comme le démontre la théorie de Fishbein et Ajzen (Cité par Boogards, 1988: 49). Ainsi, la langue cible se trouve exposée aux représentations qui vont déterminer la posture de l'enseignant et aussi celle de l'apprenant. Elle va se traduire en termes d'attitudes à l'instar d'acceptation / refus, de sécurité / insécurité, de justice / injustice, de précision / imprécision, etc.

Dès lors, l'appropriation qui, dans notre conception englobe simultanément le processus d'acquisition et d'apprentissage, se trouve constamment exposée à des modifications continues (Atrouz, 2015).

Ces paramètres qui n'ont pas été pris en considération par le "triangle pédagogique" de J. Houssaye (1992: 41) se trouvent récupérés par la "constellation didactique" élaborée par M. Dabène (1995: 32), le "système ouvert" de H. Trocmé-Fabre (1997: 189) et par toutes les autres propositions qui ont suivi. Cette

prise en considération des représentations par la DLE se réalise en amont, pendant et en aval par rapport au processus d'enseignement/apprentissage/évaluation. Cette omniprésence a permis à cette notion d'établir de solides "connexions" qui traduisent pleinement son statut de notion clé. À ce stade de la réflexion, nous tenons à représenter, très sommairement, celles que nous estimons les plus illustratives par rapport à ce que nous venons d'avancer.

2.1. Représentations, tâches d'apprentissage et motivation :

Le lien entre les représentations et les tâches d'apprentissage est important dans le choix des stratégies d'apprentissage que nous définissons comme une organisation et une coordination de méthodes, techniques et moyens employés pour atteindre un objectif bien précis. À leur tour, ces stratégies dépendent d'un autre facteur d'ordre psycho-affectif qui est la motivation. Toutes ces corrélations ont été démontrées par les travaux de nombreux chercheurs comme P. Boogards (1988), D. Gaonac'h (1991) et Ph. Meirieu (1995).

Dès lors, l'apprenant établit et construit une "conscience métacognitive" par l'acquisition d'une certaine conscience du processus d'apprentissage et de ses stratégies. Ces dernières sont présidées par les représentations, ce qui implique inéluctablement que prendre conscience de la nature de ces représentations, c'est prendre conscience du degré de sa propre responsabilité envers ses apprenants (cas de l'enseignant) et envers le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (cas de l'enseignant et de l'apprenant): les représentations déterminent le degré et la nature de l'engagement puisqu'elles ont un objet d'investigation qui est la langue étrangère.

2.2 . Représentations, interaction et compétence langagière :

Toute interaction implique une situation de communication où les participants forment la composante la plus importante étant donné que se sont eux qui vont déterminer le (bon ou le mauvais) déroulement de cette interaction. Ce (bon ou mauvais) déroulement se réalise à travers leur réciprocité et leurs modes d'approches et de (re)connaissance. Ce sont ces modes qui vont garantir la qualité et l'efficacité des règles communicatives adoptées. Ces participants abordent la réalité (l'interlocuteur qui est en face constitue une réalité) à travers leurs représentations qui sont et qui demeurent incontournables.

Alors, des représentations erronées ou mal fondées vont / peuvent perturber, bloquer ou carrément "court-circuiter" une communication / interaction entamée. M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (1999: 22)

traduisent clairement cette idée en insistant sur le fait que « *Les sujets traitent la situation à laquelle ils sont confrontés à partir de la définition qu'ils s'en donnent, c'est-à-dire des significations qu'ils lui attribuent. Ils créent leurs propres représentations de la situation en fonction de leur position sociale et de leur expérience antérieure.»*

À son tour, la construction (surtout tout au début) d'une compétence obéit à des données spécifiques relatives à l'expérience personnelle du locuteur. Cette construction est, solidement, liée aux représentations culturelles qui "accompagnent" la trajectoire d'apprentissage. Au moment de leur construction, ces représentations ont des effets négatifs ou bien positifs sur l'ensemble du processus d'appropriation.

En s'appuyant sur cet argument, D. Coste, D. Moore et G. Zarate (1998: 17) insistent sur le fait que « *les représentations induites par ces premiers contacts peuvent tout aussi bien, dans certains cas, se constituer en obstacles à l'apprentissage linguistique ou à la découverte culturelle* » et ils ajoutent que les effets positifs dans une construction plurilingue priment et ne laissent guère de chance aux effets négatifs pour opérer et perturber ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous tenterons ci-après d'examiner les rapports entretenus entre la notion de représentations d'une part, avec le français et sa présence sur le marché linguistique mondial et d'autre part, avec l'enseignement / apprentissage / évaluation du français en contexte scolaire algérien.

3. Représentations et appropriation de la langue française :

Pour illustrer le dispositif théorique que nous avons proposé, nous nous référons à quatre enquêtes qui ont ciblé l'apprentissage de la langue française. Les deux premières se sont celles qui nous ont beaucoup inspiré pour mener les nôtres.

3.1. L'enquête de l'INRP, 1990 :

La première est une enquête de grande envergure pilotée par l'Institut National de Recherche Pédagogique (désormais INRP) de Paris avec le concours de chercheurs suisses et bulgares. Elle tentait de faire voir comment les élèves bulgares, suisses et français se représentent l'Allemagne, la Grande Bretagne et la France.

Lors de cette enquête, on a relevé chez ces collégiens européens des représentations positives et d'autres négatives et qui portent sur certaines caractéristiques attribuées à la France, à la langue française et aux Français. Ces représentations varient d'un pays à un autre. Ces variations sont, le plus souvent,

conditionnées par l'histoire, la proximité géographique, la scolarisation et l'éducation familiale (Cain, 1993 ; Atrouz, 2002).

3.2. L'enquête de M. Candelier et Gisela Hermann-Brennecke (1993) :

La deuxième a été menée par M. Candelier et G. Hermann-Brennecke. Elle visait, essentiellement, à dégager les "motifs" qui avaient poussé des élèves français et allemands à choisir ou à abandonner les langues qui leur étaient proposées / imposées lors des différents cycles scolaires (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993).

Nous nous concentrons, à ce niveau, sur les raisons qui ont poussé des élèves allemands à abandonner ou à vouloir abandonner le français. Les enquêteurs ont relevé un taux de 33,8% d'élèves qui se sont prononcés prêts à abandonner l'apprentissage de la langue française. Les motifs avancés se sont affichés comme suit:

- Faibles résultats obtenus ⟶ 12%
- Attrait insuffisants ⟶ 13%
- Peu d'utilité ⟶ 16%
- Difficulté d'apprentissage ⟶ 48%

3. 3 .L'enquête de Youcef Atrouz (2002) :

La troisième s'inscrit dans le cadre de notre mémoire de magistère (Atrouz, 2002). Elle a été proposée à des étudiants de 2e et 4e années de licence de langue et de littérature arabe. Elle s'est appuyée sur quatre éléments de réponse élaborés dans le souci d'identifier les différentes représentations qui dominent et règnent dans les classes de français. Ces éléments sont:

- Un questionnaire comportant une quarantaine de questions à travers lesquelles nous avons essayé de dégager les représentations, d'identifier leur nature et d'établir le lien entre elles et le "capital culturel" (selon la terminologie de Bourdieu) de l'apprenant et de son environnement socio-culturel.
- Un exercice de mots associés où nous avons demandé aux étudiants de fournir les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent à la France.
- Un travail de rédaction écrite dont le sujet consistait à présenter la France à une personne qui ne connaît rien sur ce pays.

- Un entretien oral dont les questions tournaient autour du nombre de visites de certains lieux que nous avons qualifiés de "culturels" comme les cinémas, les musées, les expositions, etc.
- Un questionnaire complémentaire (par rapport au premier) qui visait «l'évaluation" de l'apprentissage du français dans l'école algérienne par les étudiants que nous avons ciblés (Atrouz, 2010 a).

Principalement, les données recueillies se divisent en deux : les représentations "positives" et les représentations "négatives". Les premières sont liées à la beauté des paysages naturels qui se distinguent par leur abondance en eau et en verdure, et les paysages urbains marqués par la propreté et l'organisation. La Tour Eiffel, Paris, Marseille, le Louvre et la Sorbonne apparaissent comme des lieux emblématiques vu qu'ils sont les plus cités par les enquêtés.

Les Français sont présentés comme un peuple ayant de grandes valeurs et beaucoup de qualités morales. Ils jouissent tous, toujours selon les enquêtés, d'un grand confort matériel et d'une grande liberté. De son côté, la culture française apparaît comme un élément attractif qui stimule la curiosité et incite à l'apprentissage. Cette culture se distingue surtout par sa grande littérature marquée par la présence du "grand" Victor Hugo et son roman "*Les Misérables*". En ce qui concerne la langue française, elle est vue comme "belle", "facile", "utile", "adaptable" aux données scientifiques et économiques actuelles et (très) importante à l'échelle nationale et internationale.

Quant aux représentations "négatives", elles sont fortement liées au passé colonial de la France en Algérie. Cette représentation a largement influencé le reste des catégories. Effectivement, pour les porteurs de ce genre de représentations, le confort matériel des Français est le résultat de l'exploitation des peuples colonisés autrefois et dominés sous diverses formes aujourd'hui. Ces Français ont été présentés comme un peuple sans valeurs, sans principes et sans repères civilisationnels/religieux. Ils sont, toujours selon ces enquêtés, nos "ennemis". La langue française a été présentée comme une langue difficile (et même parfois très difficile), inutile et menaçante: elle est le véhicule d'une culture occidentale, étrangère et dangereuse pour la langue arabe et l'identité nationale.

Par ailleurs, cette enquête a permis de mettre en lumière des représentations exprimées sans l'existence d'un contact réel et direct avec la France et ses habitants étant donné que moins de 1% de ces apprenants ont eu l'occasion de visiter la France et très peu d'entre eux ont des correspondants francophones. En effet, ces représentations étaient dépourvues de toute attitude réflexive de la part des apprenants sur leurs jugements et sur leurs prises de position.

Par rapport à l'apprentissage du français par exemple, si nous examinons de plus près l'idée-clé qui consiste à répondre par un "oui" ou par un "non" à la question « *voulez-vous abandonner l'apprentissage de la langue française?* », 103 sur 214 étudiants soit 48.14% des enquêtés ont répondu affirmativement. Pour justifier leur prise de position, 59.81% des apprenants ont avancé que c'est le manque de recours à la langue arabe dans les cours de français qui est la principale raison de cet abandon.

Quant aux programmes, 57.14%, soit 111 étudiants trouvent qu'ils sont longs et ennuyeux. 160 étudiants attestent que les méthodologies d'enseignement / apprentissage qui malgré leur "paradigme" communicatif, n'accordent pas suffisamment d'importance à la communication orale en classe et pour 78.03%, elles n'encouragent pas la production écrite. La langue française est considérée par 100 étudiants comme une langue difficile, tandis que 120 jugent que son apprentissage manque de créativité, d'innovation et d'attrait.

3.4 .L'enquête de Youcef Atrouz (2015) :

D'après le questionnaire proposé aux étudiants dans le cadre de notre recherche doctorale (Voir en particulier Atrouz, 2015), nous avancerons que les représentations des apprenants sont plutôt "positives", ce qui nous conduit à supposer que c'est avantageux pour l'apprentissage du français. Effectivement, tous les étudiants se sont accordés sur l'utilité et l'importance de la langue française qui fait, selon leurs propos partie de notre environnement sociolinguistique et dès lors, elle est capable de garantir à son utilisateur une "place" dans la société algérienne.

Dans la voie que nous avons suivie dans cette recherche, nous avons pu remarquer que l'"utilité" du français est principalement liée, en premier lieu, à la nature du métier envisagé et évidemment à la nature de la formation universitaire en cours, de sorte que 61,76% des étudiants postulent pour le métier d'enseignant de français et que le reste envisage de mener une carrière professionnelle (journalisme, traduction, etc.) où la maîtrise de cette langue est incontournable.

En deuxième lieu, à la nature des contacts soit avec des natifs où la plupart des enquêtés ont affirmé qu'ils ont des correspondances avec des correspondants "qui parlent en français" et aussi des membres de la famille qui vivent dans des régions "francophones". Il leur arrive de se trouver "*obligés*" d'utiliser la langue française surtout lors des vacances. Il semble que ces dernières sont un moment de rencontre avec des cousins et des cousines émigrés qui ont du mal à parler en arabe. Ce "face à face" engendre forcément le recours au français. Il apparait clairement que ces contacts que nous qualifions d'"indirects" sont les plus

cités surtout que quatre étudiants seulement (11,76%) ont eu l'occasion de visiter la France, ce qui réduit l'ampleur des contacts "directs" avec des natifs.

En troisième lieu, à la nature des contacts "culturels" à travers la lecture (surtout celle des romans) et aussi l'exposition aux chaînes télévisées françaises qui sont considérées comme des moyens d'enrichissement culturel, de libération et d'ouverture sur le monde.

En quatrième lieu, à la nature de certaines situations vécues qui imposent le recours à la langue française comme c'est souvent le cas dans les hôpitaux, dans certaines administrations, dans des discothèques ou dans des librairies et lors de rencontres avec des touristes.

En dernier lieu, à la nature de la scolarisation où le français occupe une place prépondérante en qualité de première langue étrangère enseignée. Cette programmation lui procure le statut d'une langue "privilégiée" par rapport aux autres langues étrangères que propose l'école algérienne durant tout le parcours scolaire. Par rapport à ce long parcours d'apprentissage réservé au français, 11,76% de nos enquêtés affirment qu'ils sont (très) déçus de cette expérience. Le reste des étudiants sont soit moyennement satisfaits (41,17%), soit satisfaits (32,35%) ou même très satisfaits (14,70%). Malgré cette familiarité, 76,47% des étudiants pensent que l'apprentissage de cette langue n'est pas facile.

Il convient maintenant de se focaliser sur les représentations de la compétence orale chez ces apprenants. Concernant ce point, 31 étudiants considèrent que les interactions orales qui se déroulent en classe de FLE sont incontournables pour apprendre et mettre sa compétence orale en acte. Ces considérations ont fait que le débat en classe comme moyen d'interagir s'avère le plus utile et le mieux adapté que le reste des supports à l'instar de l'informatique (44,11%), la radio (29,41%), la presse (38,23%), la littérature et la poésie (50%), etc.

Bien évidemment, ces convictions n'occultent, en aucune manière, la place du prestige accordée à l'écrit considéré tantôt comme privilégié voire prioritaire, tantôt comme complémentaire par rapport à l'oral.

4. Représentations, prise de conscience et appropriation de la langue française :

Fondamentalement, ce sont les interactions qui véhiculent et dévoilent les représentations comme l'explique M. Matthey (2003, p.48):

Il faut souligner que ces derniers (discours) *sont souvent considérés (...) comme le principal vecteur des représentations (...). Cela justifie, nous semble-t-il, sa prise en compte*

théorique pour lui-même, non seulement comme un lieu dans lequel "circulent" les représentations mais également dans lequel elles s'élaborent et se modifient.

Nous pensons que la classe de langues étrangères impose des représentations que nous pouvons classer en trois catégories. La première est surtout liée à la langue étrangère elle-même (langue d'une grande diffusion, dominante, menaçante, etc.). La deuxième catégorie est liée à la langue maternelle (*i.e.* son statut par rapport à la langue étrangère et la nature des relations entretenues entre elles). Quant à la dernière, elle est solidement liée aux attentes, aux manières et aux conceptions de l'apprentissage. Ces considérations font qu'il existe une "pré-conceptualisation" de la démarche ou de la manière d'aborder l'apprentissage des langues.

Il est étonnant de constater que l'intérêt que nous avons porté aux représentations d'apprenants, nous a donné l'opportunité de découvrir une réalité composite, intéressante et pas aussi évidente qu'on le croit vu qu'elle fait appel à un sens d'observation attentif aux données qui nous entourent. Cette réalité est principalement liée à ce que nous désignons par une prise de conscience. À notre sens, cette dernière serait déterminante par rapport au processus d'enseignement / apprentissage / (auto)évaluation.

Conclusion :

a. Par rapport à la didactique générale (des disciplines), la DLE présente une situation particulière dans la mesure où elle ne doit pas seulement enseigner un ensemble de connaissances mais aussi un ensemble de comportements. Une telle situation ne doit, en aucun moment, conduire à sous-estimer ni les représentations des apprenants ni celles des enseignants. Ainsi, leur identification, recensement et interprétation sont des conditions *sine qua non* afin d'optimiser le processus d'appropriation. Cette opération "d'identification / recensement / interprétation" doit prendre en compte toutes les représentations, même celles qui apparaissent insignifiantes et banales. Ces "banalités" sont toujours significatives: elles agissent comme des "indices" capables de fournir de "petits" éléments de réponses aux "grands" questionnements. En plus de ces deux pôles, cette détection doit se faire aussi en fonction des activités, d'où la formule de représentations de l'évaluation, représentations de l'oral, représentations de l'écrit, représentations de la lecture, etc.

Bibliographiue :

Abdallah-Pretceille , M., (1996), Vers une pédagogie interculturelle, Anthropos, Paris, Coll. Exploration interculturelle et science sociale.

2) Atrouz, Y., (2002), Les représentations culturelles des étudiants et l'apprentissage du français langue étrangère. Cas d'étudiants de l'Institut de Langue et Littérature Arabe de l'université d'Annaba, Mémoire de magistère, sous la direction de S. Aouadi. Annaba, Travail non publié.

3) Atrouz, Y., (2010 a,), « Identification des représentations et méthodologies de la recherche: quels chemins emprunter? », M'sila, PUM.

4) Atrouz, Y., 2(010 b), « Représentations autour de la langue berbère dans le milieu universitaire. Cas d'étudiants du département de français (Université d'Annaba) ». Actes des journées d'étude « Les représentations, mythes et stéréotypes autour des Amazighs. », organisées par le Haut Commissariat de l'Amazighité (HCA). Khenchela, Travail non publié.

5) Atrouz, Y, ,(2015), Compétence orale en acte et contextualisation didactique. Thèse de doctorat codirigée par S. Aouadi et C. Springer: Travail non publié.

6) Blanchet, PH. et Chardenet, P. (Dir.), (2011), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines / AUF.

7) Bogaards, P., (1988), Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris, Crédif / Hatier, Coll. LAL.

8) Bourdieu, P., (1995), La distinction, Cérès, Tunis.

9) Cain, A. et al., (1993), Stéréotypes culturels et apprentissage des langues, Paris, INRP.

10) 10-Candelier, M. et Hermann-Brenennecke, G., 1993, Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues par l'Allemagne et de France. Paris, Didier, Coll. Crédif / Essais.

11) Castellotti, V., (2001), La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, Clé International, Coll. DLE.

12) Chiss, J.-L., David, J., et Reuter, Y. (Coord.), Didactique du Français: Etat d'une discipline. Paris, Nathan, Coll. Perspectives didactiques.

13) Conseil de l'Europe, (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier.

14) Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (Dir.), (1998), Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, FDLM, Coll. Recherches et applications.

15) Dabène, M., (1995), « Quelques étapes dans la construction des modèles », In Chiss J.-L., David J., et Reuter, Y. (Coord.), Didactique du Français: Etat d'une discipline. Paris, Nathan, Coll. Perspectives didactiques.

16) Gaonac'h, D., (1991), Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hatier / Didier, Coll. LAL.

17) Gilly, M., Roux, J.-P. et Trognon, A. (Coord.), (1999), Apprendre dans l'interaction, Nancy / Aix-en-Provence, PUN et PUP, Coll. Langage-Cognition- Interaction.

18) Houssaye, J. ,(1992), Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, Coll. Exploration / Série Pédagogies.

19) Longuet, F. et Springer, C. ,(2021), Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique, Paris, Éditions des archives contemporaines.

20) Martinez, P. ,(2018), Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC. Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

21) Matthey, M. ,(2003), Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Berne, Peter Lang, Coll. Exploration.

22) Meirieu, PH., (1995), Apprendre ...Oui, mais comment?, Paris,ESF, Coll. Pédagogies.

23) 23-Salins, G.-D., (1996), Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE, Paris, Didier /

24) Tardif, J., (1997), Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive, Québec, Logiques.

25) Trocmé-Fabre, H., (1987), J'apprends donc je suis, Paris, Organisation.

26) Vygotski, L., (1997), Pensée et langage, Paris, La dispute.

27) Zarate, G., (1995), Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didiers, Coll. Crédif / Essais.

Le discours du pédagogue dans le cours magistral et son influence sur l'acquisition de la langue française chez les étudiants de la 1ère année biologie à l'université de Mascara

Doctorante. Norya, Ayad/ Université Mustapha Stambouli, Mascara/ Algérie

Pr. Habib, Yahiaoui/ Université Mustapha Stambouli, Mascara/ Algérie

Laboratoire d'Ingénierie des Programmes de Langues dans les Filières de Spécialités LIPLFS

Résumé :

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'enseignement dans les filières de spécialité (FOS/ FOU) à l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Nous avons constaté, d'après notre observation, que les nouveaux biologistes présentent des lacunes en manière de compréhension du discours oral produit en langue française par l'enseignant pendant le cours magistral. Donc, cette recherche se focalise sur l'analyse de la polyfonctionnalité du discours de l'enseignant universitaire. Ce dernier est un accompagnateur de ses étudiants qui ont des difficultés de compréhension du discours oral (Sebane 2011) dans leur appropriation des connaissances (Parpette, 2008). Il se trouve dans l'obligation de leur traduire quelques concepts de son discours.

Mots clés : le cours magistral, le discours du pédagogue, la compréhension de l'oral, la traduction, les étudiants de biologie.

Abstract:

Our study is part of the didactics of teaching in specialty fields (FOS / FOU) at Mustapha Stambouli University in Mascara. We have found, from our observation, that new biologists have deficiencies in understanding the oral discourse produced in French by the teacher during the lecture. Therefore, this research focuses on the analysis of the poly-functionality of the discourse of the university teacher. The latter is a guide for his students who have difficulty understanding oral discourse (Sebane, 2011) in their appropriation of knowledge (Parpette, 2008). He finds himself obliged to translate some concepts from his speech to them.

Keywords: Lecture, Teacher's Speech, Oral Comprehension, Translation, Biology Students.

1. Introduction :

Nous savons que l'enseignement à l'Université fonctionne d'une manière différente par rapport à celui dispensé dans les cycles moyen et secondaire. Cela veut dire que de nouveaux types d'enseignement ou de nouvelles formes d'accès au savoir sont proposés à ce niveau universitaire où on vise en même temps l'enseignement et la formation de la recherche. C'est-à-dire l'enseignement de spécialisation qu'on ne trouve pas dans les niveaux précédents, qui sont au contraire généralistes.

Dans cet article, nous allons nous focaliser sur l'analyse du discours de l'enseignant universitaire dans les filières scientifiques où des modules de spécialité seront dispensés en langue française. Ces étudiants vont acquérir des savoirs scientifiques en une langue spécifique à leur spécialité. Donc, ils suivront un français sur objectifs spécifiques (FOS) dans un milieu universitaire (FOU).

Pour cela, nous avons fait une étude auprès des enseignants et des étudiants de la 1ère année biologie de Mascara où nous avons analysé les enregistrements des CMs. Ces derniers sont présentés et dispensés en langue française par des spécialistes des modules du domaine de la biologie. L'objectif est d'examiner le discours pédagogue qui se base sur la traduction de quelques concepts relatifs à la spécialité et voir son influence sur le développement de la compétence orale chez ces étudiants.

Ainsi, une problématique qui découle de ce constat s'articule comme suit : est-ce que l'enseignant pédagogue maîtrisant son discours à travers les connaissances présentées lors de son CM peut faciliter la compréhension orale chez ses étudiants ?

Nous posons à cet effet, l'hypothèse de recherche suivante :

Nous supposons que le procédé de la traduction des concepts relatifs à la spécialité des étudiants de la filière de biologie facilite la compréhension du discours produit oralement par l'enseignant du module de spécialité.

2. Cadrage théorique :

Quelques concepts théoriques s'imposent afin de répondre à notre problématique.

2.1 Le FOS / FOU :

Le FOS est une nouvelle expiration qui a gagné l'enseignement supérieur spécifiquement les filières de spécialité telles que la biologie qui fait notre objet de recherche. Cuq (2003), dans le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, définit le FOS comme une appellation qui est née du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes qui souhaitent acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS est, selon Qotb (2008), « une branche de la didactique du FLE. Ce dernier s'adresse à toute personne voulant apprendre le français dit "général" ». Cette formation linguistique de ces biologistes nécessite un apprentissage purement universitaire qui est le français sur objectif universitaire (FOU).

Le FOU est donc un nouveau concept forgé par Mangiante et Parpette (2011) dans un contexte de l'augmentation des effectifs des étudiants allophones dans les universités françaises et francophones dans le monde. Il apparaît comme *:*

*Une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de 27 communications spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. (*Mangiante et Parpette, 2011 : 5).

Pour Benaboura, le FOU est « un champ de recherche récent en Algérie, peut contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation universitaire » (Benaboura, 2016 : 2). En effet, le français constitue actuellement un vecteur de la formation biologique universitaire. Il est employé dans la conception et la transmission des CMs dans les amphithéâtres où se présente l'interaction entre enseignant / étudiant.

2.2 Le cours magistral :

Dans l'amphithéâtre, l'enseignant produit son CM qui est un discours « long, monologal et dialogique, (construit par un seul locuteur mais dans une structure d'échange avec l'auditoire, qui est pris en compte dans le discours), il s'inscrit dans une dimension d'expertise (rapport d'autorité scientifique) et de didacticité ». (Carras, 2010 : 1). Autrement dit qu'il y a un locuteur qui transmet le message à un auditeur qui le reçoit où se construit dans une structure d'échange.

Les nouveaux étudiants inscrits en première année sont donc face à une nouvelle stratégie d'enseignement, dans un lieu différent du secondaire et d'une durée particulière. Mangiante et Parpette montrent que le CM se caractérise par un rôle initiatif sur différents plans.

D'un côté, il introduit l'étudiant à une nouvelle discipline (le droit, par exemple), ou à des composantes au sein d'une discipline jusque-là traitée globalement (l'économie du développement ou la macroéconomie, subdivisions des « sciences économiques et sociales » du lycée. D'autre part, il constitue un genre académique nouveau avec son cadre spatio-temporel particulier, une prestation orale d'une 1h30, 2 heures, voire 3 heures consécutives, dans cet espace spécifique qu'est un amphithéâtre, regroupant jusqu'à 200 ou 300 étudiants

dont l'intention converge vers la scène où officie l'enseignant. C'est aussi le lieu privilégié où apparait un nouveau type d'acteur pédagogique, l'enseignant-chercheur au profil encore plus complexe que celui de l'enseignant de l'école secondaire. (Mangiante et Parpette, 2011, p.58)

A travers ce lieu de transmission de connaissances, l'étudiant se trouve dans une situation d'écoute et de compréhension de ces nouveaux savoirs dispensées oralement par l'enseignant de spécialité.

2.3 . La compréhension orale :

L'oral est omniprésent dans le discours universitaire que l'étudiant doit comprendre. Donc, la compréhension orale (CO) est une compétence cognitive qui met l'apprenant dans un processus d'acquisition des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncés produits par l'enseignant d'une manière progressive.

L'apprenant, dans le triangle didactique et dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue, est le pivot de cette opération car il doit être actif afin de pouvoir comprendre des textes écrits ou oraux et mobiliser ses compétences linguistiques et cognitives.

La compréhension peut être comprise dans 2 différentes dimensions : large et restreinte. C'est-à-dire qu'il y a une interaction entre lecteur (étudiant) et texte premièrement, et que l'étudiant consiste à décoder le sens linguistique du texte deuxièmement. Charaudeau (1994), explique cette compétence comme suit:

Le terme de compréhension peut être compris dans un sens large ou restreint. Dans un sens large, il se réfèrerait à l'ensemble du processus cognitif auquel se livre le sujet qui se trouve face à un texte. Dans un sens restreint, il se référerait à une partie seulement de ce processus. Celui qui consiste à reconnaître le sens de langue qui se trouve contenu dans un texte. (Charaudeau, 1994 : 87)

En cas de blocage, l'enseignant fait le recourir à une technique plus facile pour aider les étudiants à acquérir et approprier les nouveaux savoirs de spécialité. Il se réfère alors à la traduction des nouveaux concepts de la langue source envers la langue cible.

2.4 La traduction et le recours à la langue maternelle :

Traduire c'est restituer ou transposer un énoncé, que soit texte ou mot, de la langue source dans une autre langue nommée langue cible. Pour mieux expliquer, l'enseignant universitaire fait recours à la reformulation de son discours. Cette stratégie d'explication se présente dans la traduction des savoirs et connaissances dispensés en langue d'enseignement spécialisé (langue française) vers une langue de compréhension qui est la langue maternelle (l'arabe).

Donc, la pédagogie de la traduction installe les étudiants dans une situation d'une bonne acquisition et compréhension de savoirs scientifiques produits par une langue étrangère qui leur présente des lacunes à travers le recours à la langue maternelle. Chadelat (1999), affirme que :

> *La nouvelle approche constructiviste a substitué une réflexion sur le rôle que pouvait jouer la traduction dans le cadre d'une pédagogie des langues étrangères. Cette évolution, à laquelle la psycholinguistique n'est pas étrangère, a redécouvert l'intérêt didactique de la traduction par le biais d'affirmations théoriques et / ou de pratiques pédagogiques qui recoupent des mécanismes centraux de l'activité traduisante. La langue maternelle n'est plus en effet, en tout cas aussi radicalement qu'auparavant, perçue comme l'obstacle principal sur la voie de l'apprentissage de la langue étrangère.* (Chadelat, 1999 : 32)

3. Expérimentation :

Afin de pouvoir répondre à notre problématique et à nos objectifs, nous nous sommes appuyés sur les enregistrements des CMs de 3 modules de spécialité. Nous avons analysé ces CMs afin de voir si l'enseignant est un pédagogue qui va faciliter la compréhension orale chez ses étudiants. L'enseignant explicite à ses étudiants son interprétation des nouveaux savoirs abordés lors du CM.

Cette expérimentation s'est effectuée auprès de 3 enseignants de 3 modules de spécialité du département de biologie de l'université de Mascara, et cela pendant les deux semestres de l'année universitaire 2017/2018 et le premier semestre de l'année universitaire 2018/2019. Nous avons donc, enregistré quatre CMs de spécialité qui sont : la biologie cellulaire, la biologie végétale (cours 1 et cours 2) et la géologie.

4. Analyse et discussion des résultats :

4.1 .La polyfonctionnalité du discours enseignant dans le CM :

Le CM est signalé comme le lieu par excellence de la transmission du savoir universitaire. Il constitue selon Dufour et Parpette un genre discursif produit dans un espace large de type amphithéâtre, « c'est un face-à-face présentiel entre un enseignant - orateur transmettant des connaissances à un groupe important considéré comme un interlocuteur collectif qui écoute mais ne prend pas la parole. » (Dufour et Parpette, 2017 : 62)

Les CMs que nous avons enregistrés font apparaître « des récurrences pragmatico-discursives fortes », non traitées par l'enseignement généraliste du FLE : il s'agit du caractère « polyfonctionnel » du discours enseignant. (Dufour et Parpette, 2017 : 62)

L'enseignant, face à ses étudiants dans un amphithéâtre, joue plusieurs rôles afin de leur faciliter la compréhension orale. Ce dernier peut être un pédagogue accompagnateur de ses étudiants afin d'approprier les connaissances (Parpette, 2008)

4.2 .Le discours du pédagogue :

La pédagogie, est un ensemble de pratiques, stratégies et méthodes utilisées par tous les enseignants et spécifiquement les enseignants universitaires. Elle est, cependant, l'art d'enseigner et inculquer les connaissances et les savoirs d'une discipline. L'enseignant, pour mieux gérer son cours et faire transmettre son savoir aux nouveaux universitaires, se trouve obligé de se référer à plusieurs procédés explicatifs afin de pouvoir faciliter la compréhension chez ses étudiants. Nous nous sommes intéressés dans ce discours au procédé de la traduction.

- **La traduction :**

Les enseignants spécialistes des modules cités ci-dessus, pour mieux expliquer leurs propos, s'intéressent à la traduction des termes spécifiques à la formation des étudiants (la biologie) dans le but de rendre l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté dans cette discipline.

Nous avons pris quelques exemples des termes correspondants à la spécialité de ces étudiants que nous avons mentionnés dans les tableaux suivants :

Langue source	Langue cible
la substance fondamentale	elmadda l assassiya
Covalent	Hiya errabitta etakafouiya
non ramifiées	ghayr moutafarriâa~wella ghayr moutachaîba
	MPF, les mitosis promoting factor, belârbiya
GAGs	elmakhadh
Consolidation	Hiya etaâawoun
la liaison d'une protéine et un glucide	Houwa irtibatt elproutine maâa esoukar~
fibro, fibre	l aliyaf
des sites de fixation	mawadhiê elirtibatt
les épithéliums	el aghchiya
la matrice extracellulaire	eddaâaba elkhalawiya, eljidar elkhariji lilkhliya
l'élastine elle est ramifiée~ elle est extensible	metjabda~quabila litamaddod
des hélices	essalassil elhalazouniya
des ponts de disulfure	errawabitt wella eljoussour
les molécules hein l'integrine	proutinates el indimaj elmotawajida fi elghichaê elkhalawi
l'embryon	li Houwa eljanin
la genèse	li Hiya etattawor
l'embryogenèse	Howa tattawour eljanin ou bien marahil tattawor eljanin

Tableau 1 : lexique lié au cours de la biologie cellulaire

Langue source	Langue cible
indifférenciées	ghayr motam :yiza
diviser	inquissam
les bourgeons	lli : Houma lbaraâim
des méristèmes primaires	tajdi :d elkhala :ya
l'apex	fi lquimma
nœuds	etaghara :t, elâoquad

Les ramifications	etafarroâa :t
le noyau végétatif	Golna ennawa :t eliâa :chiya aw lkhadhariya
	yaâni : inquisa :m motasa :wi :
des divisions mycosiques	Awwal inquisa :m
la première division	

Tableau 2 : lexique lié au cours de la biologie végétale (cours 1 / cours 2)

Langue source	Langue cible
l'hydrosphère	li Howa elghila :f lma :i :
l'atmosphère	li Howa elghila :f eljawi :
endo-fonctionnel	li Howa elghila :f esakhri :
les phénomènes Albédo	bitakyifa :t nta :â dhaw nsami :whoum bilfiransiya nsamou :Houm

Tableau 3: lexique lié au cours de la géologie

D'après les extraits que nous avons relevés des enregistrements, nous avons remarqué que ces enseignants se sont basés sur la traduction de la terminologie spécifique à la biologie, c'est - à- dire qu'ils ne se sont intéressés qu'au lexique de spécialité.

L'enseignante du module de la biologie cellulaire, dans son discours, explicite directement qu'elle va se référer à la traduction en utilisant la langue maternelle et cela se montre comme suit : « *En arabe vous l'appelez **elmadda l assassiya** », « MPF, les mitosis promoting factor, **belârbiya elmakhadh** ».* Ici l'enseignante prépare ses étudiants à une bonne assimilation et acquisition des connaissances en leur assurant la compréhension du nouveau terme. Ce qui montre que cette enseignante a traduit tous les concepts de ce module.

Tandis que l'enseignante du module de la biologie végétale, d'une part, elle a traduit d'une manière directe aux étudiants en passant de la langue source vers la langue cible, et d'autre part en utilisant les indicateurs de reformulation «*ça veut dire ».*

Concernant l'enseignant du module de la géologie, son discours n'était presque produit qu'avec la langue cible, c'est-à-dire la langue arabe. Il expliquait en arabe et traduit les termes de spécialité en français. Donc, de langue cible vers la langue source. Cela se montre dans cet exemple : «***Ha :d** les phénomènes **ki nqua :rnou :Houm bitakyifa :t nta :â dhaw nsami :whoum bilfiransiya nsamou :Houm** Albédo* »

D'après ces extraits, nous signalons que les enseignants universitaires spécialistes de la discipline et non spécialisé en langue française, se trouvent en obligation, durant leur explication, de faire recours à la langue la plus facile afin d'assurer la compréhension de leur discours. Delisle (1980, cité par **Encarnación** Arroyo, 2008) a démontré que « la *traduction pédagogique* est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste ».

Comme nous l'avons déjà annoncé, ces étudiants ont des lacunes en langue d'enseignement universitaire qui est le français langue étrangère, l'enseignant utilise un métalangage et devient donc un pédagogue accompagnateur facilitateur de son discours. Lavault (1998, cité par **Encarnación** Arroyo, 2008) montre que :

> *La traduction explicative s'exerce sur des éléments isolés du langage et [...] elle se réduit le plus souvent à une traduction littérale, mot à mot [...] ; un autre facteur intervient dans cette forme de traduction, ce qu'on appelle le métalangage, la langue type du professeur, qui parle sur le langage pour l'expliquer et l'enseigner. (*Lavault, 1998, cité par **Encarnación** Arroyo, 2008)

5. Conclusion : Résultat de la recherche et propositions didactiques :

L'objectif de cette recherche, était d'examiner le discours pédagogue à l'université algérienne, spécifiquement au département des Sciences de la Nature et de la Vie à Mascara. Aussi voir son influence sur le développement de la compétence orale chez ces étudiants. Nous avons assisté avec les enseignants de modules de spécialité afin d'observer leurs pratiques pédagogiques pendant leur présentation des CMs de la biologie cellulaire, la biologie végétale et la géologie et de les analyser.

L'enseignant pédagogue, afin de garantir et d'assurer la compréhension de son discours, se base sur la traduction de quelques concepts relatifs à la spécialité que Ortega Arjonilla et Echeverría Pereda (1996, cité par Encarnación Arroyo, 2008) confirment que :

> *La traduction pédagogique est une traduction métalinguistique qui sert à l'enseignant d'une langue étrangère à atteindre d'autres objectifs. Elle peut viser l'étude de différents aspects de*

*la langue : le lexique, la syntaxe, le style, mais elle ne constitue en aucun cas une fin en soi. Elle permet d'augmenter la compétence linguistique de l'étudiant, à condition qu'elle ne soit pas le seul moyen d'enseignement de la langue cible. (*Ortega Arjonilla et Echeverría Pereda, 1996, cité par Encarnación Arroyo, 2008)

Les résultats que nous avons obtenus prouvent que l'enseignant joue le rôle du pédagogue de son discours. Car, il aide ses étudiants à mieux comprendre la terminologie de la discipline de biologie (cellulaire et végétale). Cette compétence est installée en se référant à la traduction de la langue française vers la langue arabe (maternelle et classique). Cette stratégie est utilisée par l'enseignant dans le but de faciliter la compréhension orale chez les étudiants universitaires. Les travaux de Mangiante et Parpette (2011 : 65) ont déjà démontré que *« l'enseignant est [...] un pédagogue chargé d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage.»* Donc, cela nous permet de confirmer l'hypothèse émise au départ.

En sommes, pour amener les étudiants à une meilleure compréhension orale des CMs présentés par leurs enseignants, nous proposons une formation des enseignants spécialistes du domaine scientifique auprès des enseignants du module de Techniques de Communication et d'Expression de langue française (TCE I)

Bibliographie :

1) Arroyo, E, (2008), « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N° 1, (2008), document 9, mis en ligne le 08 septembre 2011, [En ligne] disponible sur URL : http://journals.openedition.org/apliut/1562, [Consulté le 26 /08 2021]

2) Benaboura, W, (2012), « Le discours pédagogique en cours magistral : caractéristiques et impacts », Synergies Espagne N°5, pp.161-171. [en ligne] disponible sur : gerflint. fr> Base > Espagne8> benaboura, [Consulté le 05/02/2019].

3) Carras, C, (2010), « La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques : dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux », [en ligne] disponible sur : hal-univ-grenoble-alpes.fr>hal-005, [Consulté le 10/06/2019].

4) Chadelat, J.M, (1999), « Traduire pour comprendre et apprendre : De la traduction pédagogique à une pédagogie de la traduction », Les Cahiers de l'APLIUT, vol XIX, n° 1, septembre 1999, pp. 26-43,[en ligne] Disponible sur : https://www.persee.fr>doc>apliu_0248-9430_1999_num_19_1_2946, [Consulté le 25/08/2021]

5) Cuq, J-P, (2003), Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde, Paris : CLE Internationale.

6) Charaudeau, P, (1994), « Les conditions de compréhension du sens de discours », In Langage en FLE Texte et compréhension", Revue ICI et LA, Madrid, Soc. General Espanola de Libreria, [en ligne] disponible sur : www.patrick-charaudeau.com, [Consulté le 24/09/2019].

7) Mangiante, J. M & Parpette, C, (2011), « Le français sur objectif universitaire », Presses universitaires de Grenoble, France

8) Parpette, Ch., (2008), « Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques », *Le français dans le monde, Recherches & Applications* 43, pp 114-126.

9) Sebane. M. A, (2011), « FOS/ FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques », Synergie Algérie, N°12, pp.375-380. [en ligne] disponible sur : < https://gerflint.fr › Base › Monde8-T2>, [Consulté le 04/11/2016].

10) Qotb, H. A., (2008) , Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet Tome 1. Disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document [Consulté le 15/07/2017]

6. Annexes :

1- Extraits du module de la biologie cellulaire :

« On va commencer par la substance fondamentale ~ En arabe vous l'appelez↓ **elmadda l assassiya** d'accord↑»

« On donne ~ le : on donne plus de détail~ ici~ donc les protéoglycanes résultent~ c'est-à-dire qui prend des résultats~**ennatija** ah de quoi ↑ de la tige de covalent~ Covalent **Hiya errabitta etakafouiya~»**

« Les GAG sont des polymères non ramifiés~donc c'est les polymères~**ki nquoulou** polymère ↑ sont à plusieurs molécules~très bien~non ramifiées~c'est-à-dire **ghayr moutafarriâa~wella ghayr moutachaîba~** donc non ramifiées ~»

« Donc les GAGs sont appelés aussi du MPF~ C'est-à-dire (Mitosis promoting factor) tout simplement~donc vous trouvez MPF~donc les mitosis promoting factor **belârbiya** qu'on traduit en arabe ~ le mitos en arabe c'est **elmakhadh** »

« Donc voilà la matrice extracellulaire c'est quoi ↑ C'est une structure complexe **moâaquada** qui remplie un lieu et assure les fonctions suivantes ~ donc elle assure la fonction de la consolidation des tissus~de la

cohérence des tissus~Consoli : dation **li Hiya etaâawoun** consolider~la cohésion des tissus **intimae** et elle permet l'interaction entre ces cellules et les tissus et leurs composants ~ Donc l'interaction ~ hein ~ **etaâawoun »**

« ↑ voilà donc~c'est la liaison d'une protéine et un glucide **Houwa irtibatt elproutine maâa esoukar~** D'accord↑ Voilà donc~et toujours les glycoprotéines comme vous le savez~on le trouve toujours dans la partie supérieure de la cellule~voi : là~dans la partie supérieure **feljiHa lôlwiya delkhaliya** »

« Donc~ici vous trouvez le : préfixe fibro~ qui veut di :re ~ qui veut di : re fibre ~ **l aliyaf** très bien↓ »

« Ce polypeptide~il il contient des sites de fixation **mawadhiê** ~hein~de fixation **mawadhiê elirtibatt elirtibatt** des fibres de collagène et des : des : des intégrines~»

« Les épithéliums sont formés des cellules épithéliales **belâarbiya nsamiwHoum el aghchiya~**»

« Donc la matrice extracellulaire on la trouve généralement dans la partie inferieure des cellules épithéliales dans **eliyaf elquaîida~**d'accord↑ dés fois **flatraduction** arabisée **tsibouHa** la matrice extracellulaire **tsibHa** ou **eddaâaba elkhalawiya tsibouHa** aussi **eljidar elkhariji lilkhliya ~** d'accord↑ donc c'est la partie inferieure de la cellule épithéliale // »

« pour l'élastine ~ donc l'élastine elle est ramifiée~ elle est extensible~ c'est-à-dire **metjabda ~ quabila litamaddod**~On la trouve dans la peau~ dans les yeux hein~ on la trouve aussi dans tendons etc~ Donc c'est une protéine très extensible~donc **quabila litamaddod** comme l'élastique hein~on peut~ elle contient hein d'élastique // »

« Le fibre collagène~donc regardez~il est constitué de trois hélices α~le premier~le deuxième~et le troisième~ Donc se sont des hélices ~ **essalassil elhalazouniya~**donc les hélices α hein~ hélices **elhalazoun** hein~»

« Je répète ↑ la synthèse des chaînes de procollagène qui s'alignent grâce à des ponts di :sulfure~ Voilà le collagène qui vont s'aligner avec des ponts **errawabitt wella eljoussour** de disulfure ou bien disulfure~ Voilà les ponts~voilà la première chaîne~la deuxième chaîne~troisième chaîne et voilà les ponts de : de disulfure / /»

« **Quolna** voilà le milieu intracellulaire~le milieu extra :cellulaire~voilà les intégrines **li qounna natkallam êlihom** ~ Donc voilà les molécules hein l'integrine ~ Donc c'est des molécules ~ **kima** son nom l'indique~ l'intégration **indimaj Houma proutinates el indimaj elmotawajida fi elghichaê elkhalawi**~Très bien~»

« On va voir d'abord l'embryogenèse~ l'embryogenèse c'est le processus de développement hein~ de l'embryon tout court~ l'embryogenèse ~ vous avez embryon et genèse ~l'embryon **li Houwa eljanin** et la

genèse **li Hiya etattawor ~** donc ~l'embryogenèse **Howa tattawour eljanin** ou bien **marahil tattawor eljanin**~»

2- Extraits du module de la biologie végétale (cours 1)

« Les méristèmes, premièrement, on va en parler en général **~** en général les méristèmes c'est des cellules indifférenciées indifférenciées **ghayr motam :yiza** ~»

« ces cellules ils ont la capacité de diviser sans arrêt **inquissam** se divisent **~»**

« comment on appelle les bourgeons **~** donc c'est les bourgeons **~** donc **ka :yen** les bourgeons **lli : Houma lbaraâim** // »

« les bourgeons sont que des méristèmes primaires **~** ça veut dire **tajdi :d elkhala :ya : nta :âeH** xxxxx d'un méristème primaire // **Hna :** à l'apex **fi lquimma** soit à l'apex»

« Au niveau des côtés de la plante ↓ on trouve donc quoi ↑ 3 niveaux un bourgeon mais ça se voit bien sûr aux côtés de la tige et parfois le méristème il est dans la tige

Hna : c'est entre nœuds **~** elle se trouve entre **etaghara :t et Hna : ka :yen** ce qu'on appelle les nœuds **~ elâoquad ~»**

« ces cellules méristèmatiques ↓on les appelle les bourgeons de méristème axillaire qui se trouvent dans les côtés des méristèmes **~** Les ramifications ça veut dire **yaâtti :wna : etafarroâa :t** d'accord ↑ »

3- Extraits du module de la biologie végétale (cours2)

« Qui est responsable de cette prolongation ↑ **golna** c'est le noyau végétatif c'est le noyau végétatif**~golna ennawa :t eliâa :chiya aw lkhadhariya** // »

«une fois **tawsal** la cellule à un zygote **watwalli âandHa** 2 n donc **yabdou fiHa :** des divisions mycosiques ~ **yaâni : inquisa :m motasa :wi :** // **Awwal inquisa :m** ~ la première division elle va donner 2 cellules ↓ une cellule apicale et une cellule basale //»

4- Extraits du module de la géologie :

« nous avons vu aussi leh leh **darna aydhan** un petit rappel su :r bon l'atmosphère // l'hydrosphère **li Howa elghila :f lma :i : w** l'atmosphère **li Howa elghila :f eljawi :** // »

« **âandna Ha :d** la notion **nsamiwaH** par exemple endo-fonctionnel **li Howa elghila :f esakhri : fi :H akthar mina lâalaqua li tarbatt bina :tHoum** ~»

« **Ha :d** les phénomènes **ki nqua :rnou :Houm bitakyifa :t nta :â dhaw nsami :whoum bilfiransiya nsamou :Houm** Albédo ~»

Les enjeux de l'usage des concepts nomades : Cas des concepts clés en didactique des langues et en traductologie.

Dr. Nawal Bensaada/ Laboratoire TRADIL/ Université Badji Mokhtar, Annaba/Algérie
Dr. Bouchra Laraba/ Université 8 Mai 1945- Guelma/ Algérie

Résumé :

Dans le contexte contemporain de l'interdisciplinarité, les concepts connaissent un mouvement de « nomadisme » donnant lieu à une constante évolution sémantique. La présente étude permet de mettre l'accent sur « les concepts nomades » en montrant qu'une même dénomination peut avoir deux ou plusieurs définitions et extensions différentes dans deux spécialités voisines à savoir : la didactique des langues et la traductologie. A travers une démarche descriptive et comparative, nous démontrons qu'un concept, qui est apriori clair et précis, se retrouve souvent au croisement de différents champs d'étude, ce qui le marque de nuances sémantiques variées voire totalement distinguées. La finalité de notre recherche est de démontrer l'enjeu important de l'hétérogénéité des concepts en traductologie et en didactique des langues.

Mots-clés : Concepts nomades, Interdisciplinarité, Hétérogénéité des concepts, Traductologie ,Didactique des langues.

Abstract:

Contemporary studies are made in an interdisciplinary context, which is tearing down barriers between different fields of study. This issue justifies and reinforces the phenomenon of "Nomad Concepts"; i.e., concepts that travel between disciplines and whose definitions are in constant evolution and transformation. The present study aims to shed light on Nomad Concepts by showing how some concepts share the same denomination but have different definitions or extensions in two related disciplines like: Translation Studies and Language Teaching. Through a descriptive and comparative analysis, we illustrate the issues implied in the usage of terms that hold partially or totally different significations when moving from one field to another, showing in which extent this phenomenon may affect the comprehension process of the reader/researcher and the translation process for the translator. The purpose of this work is to demonstrate issues engaged on the concepts' heterogeneity in Translation Studies and Languages Teaching.

Keywords: Nomad Concepts, Interdisciplinarity, Concepts' Heterogeneity, Translation Studies, Teaching of Languages.

Introduction :

Les études contemporaines, notamment en sciences humaines, s'inscrivent dans un cadre d'interdisciplinarité qui fait tomber toutes les barrières séparant les différentes spécialités, et permet aux concepts de voyager d'une discipline à une autre sans aucune contrainte. Ces concepts qu'on qualifie de « nomades » renferment une panoplie de significations qui ne cessent de se diversifier et de se multiplier selon les usages et en fonction des analyses savantes auxquelles elles sont appliquées par des chercheurs venant de différents horizons scientifiques. De ce fait, il convient de se demander quels seraient les enjeux de l'usage de ces termes et concepts, et en particulier lorsqu'il s'agit de spécialités voisines telles que la didactique des langues et la traductologie ?

1. Les concepts nomades : définition et enjeux :

La survie de toute science est corrélée à l'évolution de ses concepts. Pour le définir, un concept est une interaction entre trois éléments qui sont : une dénomination, une dimension de définition et une dimension d'extension (Dumez, 2011 : 6). L'élément de la dénomination concerne le nom qu'on crée par le biais de différentes techniques. Dans ce sens, la compréhension est conçue comme étant la définition qu'il faut soigneusement déterminer. Quant à l'extension, elle recouvre les cas empiriques auxquels on applique un concept.

Concernant la dénomination qui est étroitement liée au développement constant de la carte terminologique des différentes disciplines, il convient d'orienter l'attention vers les techniques utilisées dans la création des dénominations. Dinca (2009 : 2), de son côté, les regroupe en trois catégories, à savoir : la néologie sémantique, la néologie formelle qu'on appelle également néologie flexionnelle ou morphologique, et la néologie par emprunt.

D'abord, la néologie sémantique consiste à revêtir un signifiant existant d'un nouveau signifié et ce, à travers l'emploi de la métaphore ou le glissement de sens ayant pour cause une évolution diachronique, sociologique, linguistique ou psychologique. En ce qui concerne la néologie formelle, c'est le fait de créer un nouveau signifiant en employant le procédé de la dérivation (suffixes et préfixes) ou la confixation (termes syntagmes/ termes confixés). Quant à la troisième forme, qui est la néologie par emprunt, elle concerne l'importation des termes et concepts d'une langue à une autre.

Ces néologismes laissent très souvent place à une certaine interférence terminologique entre les sciences notamment voisines. Par exemple, en prenant un signifiant qui a déjà une signification précise dans un environnement donné, et en lui attribuant une nouvelle signification, ce signifiant qui voyage d'un milieu scientifique à un autre devient polysémique. En effet, le fait de créer une nouvelle dénomination pour un concept qui existe déjà dans le même champ d'étude ou dans une autre spécialité, et le fait de faire voyager les concepts et les termes entre les langues participent également à cette interférence. Ces phénomènes de transfert, de déplacements, de glissements et d'emprunts terminologiques et conceptuels définissent la notion de nomadisme dont il est question dans cette étude.

Selon Stengers (1988), les concepts nomades sont des concepts qui se déplacent d'un champ d'étude à un autre en maintenant des rapports entre eux. La même chercheure estime que le langage des chercheurs est souvent subverti par l'apparition de nouveaux concepts, la réapparition d'anciens termes

avec de nouvelles significations ou les déplacements de concepts venus d'un champ scientifique pour s'installer dans un autre.

Après cette présentation, nous nous interrogeons sur les enjeux impliqués dans l'usage des concepts nomades. Dans son *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*, l'historien Olivier Christin (2010 : 01) écrit :

> *Bien des expressions qui désignent des groupes sociaux, des idéologies, des manières de concevoir le temps ou l'organisation du monde qui nous entoure nous paraissent parfaitement naturelles et ne poser a priori aucun problème à qui voudrait les traduire et les appliquer à d'autres contextes que ceux dans lesquels elles sont nées (...) Pourtant, il n'en est rien.*

Il ne faut donc pas croire qu'en passant d'un champ d'étude à un autre, les concepts s'expliquent, se définissent et se traduisent de la même façon car ils gardent leur signification initiale. Bien au contraire, ils passent par un processus de décodage et de recodage qui finit dans bien des cas par en faire totalement basculer les significations.

Concrètement, les enjeux de l'usage des termes nomades se ressentent en premier lieu dans les processus de compréhension. Ainsi, c'est en cherchant à comprendre un concept donné dans un contexte précis, qu'on peut se heurter à la difficulté d'en préciser la définition ; et c'est en lui cherchant une traduction ou un équivalent précis que l'action décisionnelle est entravée. Si certains concepts ne semblent pas poser de problème du fait qu'ils apparaissent dans des champs d'études très éloignés et que leurs définitions soient bien différenciées dans les glossaires de chaque spécialité ; il y a des cas où l'on fait face à des spécialités suffisamment rapprochées pour désorienter le chercheur. Parmi les spécialités voisines qui se croisent assez souvent, citons celles de la didactique des langues et de la traductologie.

2. Etude pratique :

Dans cette partie, nous allons explorer les enjeux posés par les concepts nomades en analysant un groupe d'exemples qui relèvent de la traductologie et de la didactique des langues :

2.1. Transparence :

Le concept de transparence est évoqué par Venuti (1995) pour désigner le style de traduction qui prédomine dans la langue-culture anglo-saxonne aux Etats-Unis et en Angleterre. Ce style est marqué par l'invisibilité du traducteur qui traduit d'une langue étrangère vers la langue anglaise. L'invisibilité, le traductologue consiste à traduire un texte en le domestiquant afin de satisfaire l'excès de zèle anglophone, et particulièrement anglo-américain. Pour atteindre le degré d'invisibilité et de transparence, le traducteur

efface tout aspect étranger, bizarre et exotique ; qu'il s'agisse d'effets stylistiques, de charges socio-culturelles ou de toute particularité susceptible d'entraver cette transparence et cette fluidité tant recherchées. Pour les partisans de cette méthode, le traducteur est chargé de compléter les phrases qui ne le sont pas dans l'œuvre originale, éclaircir les ambiguïtés, et lorsque l'auteur source formule des énoncés interprétables de plusieurs façons, le traducteur doit choisir une seule interprétation et la fournir à son lecteur comme étant la seule option de lecture possible. Pour le même auteur, et bien d'autres spécialistes, la transparence du traducteur est contraire à l'éthique et à l'essence-même de la traduction.

Dans le domaine de la didactique des langues et particulièrement dans la relation didactique enseignant-apprenant, la transparence c'est, selon Maurice Mas (1987) quand l'élève participe à l'élaboration des critères d'évaluation. La transparence ici réside dans le fait que l'élève connaît au préalable sur quoi il va être évalué, négocie et contribue lui-même à la formulation des critères d'évaluation.

Il est clair donc que les deux concepts se ressemblent sur le plan dénominatif et se distinguent sur le plan sémantique. De la même manière, si l'on examine les deux définitions, aucun point de convergence n'est relevé. L'écart entre les deux concepts est évident.

La différence est perçue quand on examine la portée du concept dans les deux disciplines. Si le principe de transparence en traduction est contraire à l'éthique, il est en didactique privilégié et fortement encouragé. Par ailleurs, en choisissant d'être transparent, le traducteur inflige au lecteur une telle ou telle interprétation et se procure ainsi le statut de « décideur » ; l'enseignant par contre implique l'apprenant et lui donne la liberté de choisir.

2.2. La révision :

Lorsqu'il est relié à la traduction, le concept de la révision renvoie à trois activités plus ou moins nuancées (Delisle, 1999). Dans le processus du traduire, c'est la dernière étape par laquelle le traducteur clôture son travail en établissant une analyse attentive et méticuleuse afin d'apporter d'éventuelles modifications qui amélioreraient la qualité de la traduction. Pour ce faire, il compare le texte traduit avec celui du départ et détermine à quel point son travail répondrait aux critères fixés par lui-même ou par le commanditaire.

En didactique de la traduction, la révision est une méthode utilisée dans l'enseignement/ apprentissage. L'enseignant demande à l'apprenant d'examiner une traduction afin d'en relever les points forts, les erreurs et les fautes et de les expliquer (nature, cause). Cette tâche reflète les acquis de l'apprenant et ses compétences linguistiques. Ce concept correspond également à une activité professionnelle réalisée

par un traducteur compétent et assez expérimenté. Celui-ci, appelé dans ce cas « réviseur », évalue la qualité et l'acceptabilité de travaux traduits en s'assurant qu'ils répondent aux normes professionnelles fixées.

Dans le contexte didactique, la révision fait partie de plusieurs processus dans l'enseignement-apprentissage de la langue, entre autres le processus rédactionnel. En production écrite par exemple, c'est la phase durant laquelle le scripteur relit, réexamine, améliore et corrige les erreurs existantes dans son écrit. Dans le même contexte, la révision vise la vérification des connaissances censées être acquises par les apprenants.

Après avoir défini ce concept dans les deux spécialités, nous constatons qu'ils ont gardé un lien qui les renvoie à leur définition la plus générale dans le lexique commun et qui est : relire une production donnée afin d'en vérifier l'acceptabilité selon des conditions précises. Cependant, nous pouvons relever plusieurs points de divergences qui les séparent. En effet, la révision en traduction passe par une vérification de la correction de la langue, du style, du sens et du contenu mais également l'équivalence de ces trois facteurs par rapport à un texte initial. D'un autre côté, les dimensions d'extension sont très variées car en traduction, ce concept ne s'applique pas uniquement dans le domaine pédagogique mais également professionnel.

2.3. La médiation :

Le concept de médiation prend différentes formes en fonction du domaine d'application. En traductologie, certaines approches comme l'approche communicationnelle, définissent la traduction comme étant une sorte de médiation interlinguistique et interculturelle. De plus, le traducteur est considéré comme étant un médiateur car il relie entre deux situations de communication, incluant deux textes, deux langues, deux cultures, deux récepteurs et deux contextes socioculturels différents. En effet, il est à la fois lecteur récepteur du texte source et émetteur producteur du texte cible, et met en contact deux interlocuteurs qui ne partagent pas le même code linguistique et ne sauraient se comprendre sans l'intervention de ce médiateur. Notons également, que dans ce cas, le traducteur décide lui-même de l'intention et du but qui lui dicteront la manière d'établir la communication, et ce, en fonction des attentes et besoins du récepteur cible. Cette intention et ce but peuvent différer de ceux du locuteur source. Dans certains cas, le rôle du médiateur s'étend pour englober celui du « négociateur », de l' « informateur », et du « conseiller » Marjorie Agrifolio (2004: 158).

En didactique, la médiation c'est quand l'enseignant adopte la posture d'un facilitateur du savoir, d'un intermédiaire qui n'impose pas son savoir aux apprenants mais les guide pour l'acquérir.

En comparant les définitions, les deux concepts semblent de prime abord différents mais se croisent en un point : l'enseignant relie l'apprenant au savoir comme le traducteur qui relie deux interlocuteurs, deux textes, deux langues, etc. En somme, dans leur travail l'enseignant et le traducteur cherchent à rapprocher deux pôles en fixant à priori les modalités afin de garantir un apprentissage efficace en classe et un échange et un passage irréprochable d'une langue- source à une langue –cible.

2.4. Le transfert :

Il s'agit d'un type de traduction qui dépasse les aspects linguistique et culturel, pour inclure d'autres aspects extralinguistiques. Ainsi, pour Bensaada (2016) qui s'est intéressée au transfert du slogan touristique, le transfert est un processus dans lequel la tâche du traducteur s'étend pour englober des aspects extralinguistiques ou culturels pour s'occuper également des éléments sémiotiques tels que le logo qu'on ne traduit pas mais qu'on transfère. Dans ce cas, on ne s'occupe pas uniquement de l'aspect verbal ou culturel, on intervient également sur le plan sémiotique qui comprend : police, couleurs utilisées, symbole, etc.

Lorsqu'il parle de transfert, Gouadec (2005) utilise les expressions « matériau à traduire» pour le texte de départ et « matériau dérivé » pour le texte d'arrivée. Cet auteur définit cette étape comme étant le passage d'un système conceptuel-culturel et d'un système de représentation à un autre. Ainsi, le traducteur reconstitue le matériau à traduire d'origine en adaptant tous ses éléments pertinent (de contenus et de formes) aux impératifs et contraintes de « l'autre côté » qui l'accueille. Cette opération suscite entre autres la prise en considération et la mise en place de l'environnement matériel et logiciel de transfert.

Ainsi, le transfert est un processus de passage d'un matériau d'un environnement culturel, linguistique, social, économique, sémiotique à un autre. Dans ce passage, on intervient sur tous les fronts qui vont de la langue-culture, au type d'écriture, la présentation, et autres aspects extralinguistiques et extraculturels. Le transfert renvoie donc à la traduction dans son sens le plus élargi et contemporain, car c'est avec le développement des TICs, que le travail du traducteur s'est élargi et s'est révolutionné.

En didactique, le transfert est un lien double : c'est d'abord le rapport que l'enseignant installe avec les élèves, et la manière dont il s'approprie l'espace (la classe) pour transmettre le savoir mais, c'est aussi le rapport au savoir qu'il manifeste, autrement dit, c'est la façon dont l'enseignant se relie au savoir et la façon dont il transmet le savoir aux élèves. Il faut noter que ce rapport est singulier et s'actualise constamment car il est relié directement à l'aspect psychique de l'enseignant. On utilise également la métaphore de «

signature » ou « d'empreinte » pour parler de la touche personnelle de l'enseignant mise en œuvre pour modeler le savoir enseigné à destination des enseignés.

En guise de comparaison, nous dirons qu'en passant d'une spécialité à une autre, le concept de transfert change carrément de définition et d'extension. Le seul lien qu'il garde, est celui de l'aspect extralinguistique.

2.5. La transposition :

Il s'agit d'un procédé de traduction qui consiste à traduire une partie du discours en opérant un changement au niveau de la classe grammaticale. Néanmoins, ce changement doit rester formel et ne pas altérer le sens. Les raisons qui poussent le traducteur à transposer une partie donnée, sont généralement d'ordre linguistique ou stylistique. Le traducteur passe donc d'une catégorie grammaticale à une autre par respect au génie de la langue cible. Ainsi, on traduira : 'عندما استيقظ...' où l'on trouve un verbe conjugué par 'à son réveil…' où le verbe est substitué par un nom.

En didactique des langues, la transposition est un processus de transformation du savoir qui consiste à transformer ce dernier d'un état à un autre, donnant naissance à une chaine de transposition. Cette dernière se fait en trois moments : transposition d'un savoir savant en savoir à enseigner (transposition externe). Cette étape est réalisée par des experts qui s'appuient sur les nouveautés scientifiques reconnues comme pertinentes par la communauté scientifique. Ce savoir est transposé en savoir à enseigner par les professionnels de l'enseignement qui en font des programmes, des formations et des manuels scolaires (la transposition didactique). La dernière étape de la chaine est appelée le savoir enseigné ou la transposition interne : le savoir est entre les mains de l'enseignant qui le transmet ou le transpose à ses élèves. Il est évident que les deux concepts renvoient à deux choses complètement différentes dans les deux disciplines au point que la recherche d'un point commun s'avérerait vaine.

2.6. La transcription :

Le concept de la transcription est un autre type d'emprunt en traduction. Il consiste à substituer chaque phonème du mot source avec le graphème qui lui correspond dans la langue cible. Cette technique tient donc compte de la prononciation et est également très répandue dans le transfert des noms propres. Pour rester dans l'exemple précédent, la transcription du prénom جمال sera comme suit Djamel. Par contre, lorsque ce prénom est prononcé par un égyptien, on écrira 'Gamel' car lorsqu'il s'agit de la lettre 'ج', les égyptiens le prononcent 'Ga'. Ici aussi, il existe des normes universelles qui permettent de ne pas se perdre et de faire face à ce que j'oserai appeler « cases phonétiques vides » ; c'est-à-dire, les sons qui n'existent pas

dans la langue cible tels que 'ع' ،'خ' ،'ظ' qu'on ne trouve pas dans le système alphabétique ou phonétique français.

En didactique, la transcription est la représentation systématique du langage sous forme écrite. Dans l'enseignement de l'oral, elle consiste à un outil qui facilite l'apprentissage de la langue puisqu'elle met l'accent sur le système phonético-phonologique et perceptif de la langue enseignée.

La définition du concept dans chacune des spécialités faisant l'objet de la présente étude, n'est pas très différente, car il s'agit dans les deux contextes de faire correspondre un son avec le signe graphique qui le représente. En revanche, en didactique, on reste dans le même système linguistique alors qu'en traduction, on passe d'une langue à une autre, et bien souvent d'un système phonétique et graphique à un autre. De plus, les cas empiriques auxquels le concept est appliqué varient. En traduction, on l'utilise afin de transférer un mot. En didactique des langues, on l'utilise à des fins pédagogiques, pour apprendre comment prononcer un mot.

2.7. La translittération :

Cette technique de la traduction consiste à traduire un mot en substituant chaque graphème de la langue source par le graphème qui lui correspond dans le système linguistique de la langue cible sans prendre en considération la prononciation. Ce type d'emprunt est très utilisé dans le transfert des noms propres d'une langue à une autre. Par exemple, le prénom arabe : جمال sera transcrit par : Jamal : le 'J' correspondant à 'ج' ; le 'a' pour la voyelle arabe 'َ' (al fatha), le 'm' pour 'م', le 'a' pour 'ا', et enfin le 'l' pour 'ل'. A ce titre, il existe des normes internationales de conversion des systèmes d'écritures de façon normalisée, notamment celles établies par l'Organisation Internationale de Normalisation (ISO).

En didactique des langues étrangères, la translittération renvoie à la même définition, avec une différence, celle de la finalité de son usage comme pour ce qui est de la transcription.

Conclusion :

Notre étude comparative nous a permis de conclure que les concepts nomades qui voyagent d'une spécialité à une autre, partagent la même dénomination mais se séparent au niveau de la définition ou de l'extension ou des deux ensembles. Il y a donc des degrés de différence qui varient d'un cas à un autre allant de la variation la moins nuancée au changement d'acception total. En effet, dans certains cas, l'écart est si minime qu'on pourrait le penser- à tort- négligeable. Les exemples qui illustrent bien ce type d'écart sont ceux de la transcription et de la translittération. Dans d'autres cas, les définitions se croisent mais les extensions s'éloignent au point de se perdre ; on a vu ce cas de figure avec l'exemple de la révision. Dans

d'autres cas encore, la différence est perceptible à tous les niveaux comme nous l'avons démontré avec le concept de transfert ou de transposition. De ce fait, les enjeux aussi sont de degrés différents allant de la petite erreur de distinction à l'altération de la compréhension, la confusion, l'ambiguïté ou encore l'entrave de la communication.

La réflexion ci-dessus nous amène à affirmer que tout chercheur averti a pour responsabilité d'encadrer avec soin et précision le concept qu'il utilise ou auquel il fait face. Pour ce faire, il doit établir un travail de recherche approfondi qui ne néglige aucun détail, aussi minime puisse-t-il être, ou plutôt paraitre. Il est également important de signaler que lorsqu'il s'agit de champs d'étude spécialisés, la recherche ne se fait pas dans des dictionnaires ou des références d'ordre général mais elle se fait en explorant les glossaires des spécialités dont il est question, ou en faisant des lectures d'études menées par des chercheurs spécialisés. Il est de même pour les traducteurs qui devraient recourir aux glossaires spécialisés bilingues ou multilingues, puis vérifier l'acceptabilité de l'équivalent en effectuant des lectures parallèles, c'est-à-dire en lisant des études sur le même thème ou concept mais dans les deux langues de travail.

Bibliographie :

1) Carpi, E. (2006). Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle /1 (no 141), 69 -76. In : https://www.cairn.info/journal-ela-2006-1-page-69.htm

2) Christin, O. (2010) (dir.). *Dictionnaire des concepts nomades en Sciences Humaines,* Métailié.

3) D'hulst, L. (2009). Traduction et transfert : pour une démarche intégrée, *Erudit,* Volume 22, Numéro 2, p. 133–150

4) Delisle, J. & Lee-Jahnke, H & Cormier, M. C. (1999). *Terminologie de la traduction.* Amsterdam : John Benjamin Publishing Company.

5) Dincă, D. (2009). *La néologie et ses mécanismes de création lexicale. AUC,* 1(2), 79-90.

6) 6-Gouadec, D. (2005). « Modélisation du processus d'exécution des traductions. » Meta, 50(2), 643–655In: https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n2-meta881/011008ar.pdf

7) Guidère, M. (2011). « La médiation humanitaire multilingue. Un discours pour la paix' », in *Revue française de linguistique appliquée,* Vol. XVI, No 1 : 51-62

8) Pop, M.-C. (2019). « Le concept de médiation en langues et en traduction », Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara, Seria Limbi Moderne : 86-91

9) Stengers, I. (éd.) .(1988). « D'une science à l'autre. Des concepts nomades ». In : L'héritage évolutif : Primatologie, Sociobiologie et Comportement Volume 12, numéro 3.

10) Venuti, L. (1995). « The Translator's Invisibility: A History of Translation", New York, Routledge

11) بن سعادة، نوال، (2016). ترجمة الشعار السياحي، منشورات مخبر الترجمة وتعليمية اللغات، جامعة باجي مختار، المعارف للطباعة، عنابة

12) بن سعادة، نوال. (2019). ترجمة المصطلحات الترجمية من الفرنسية إلى العربية (كتاب ماتيو غيدر أنموذجا): دراسة تحليلية نقدية، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2.

L'apport des disciplines contributoires dans l'élaboration des concepts en didactique des langues.

Doctorant. Nabil Benyahia/ Université Mohammed Cherif Messaadia, Souk Ahras/ Algérie

Doctorant. Sebti Soualhia/ Université Mohammed Cherif Messaadia, Souk Ahras/Algérie

Résumé :

Le présent article met en lumière les éléments constitutifs ayant contribué à l'émergence du domaine de la didactique des langues en tant que discipline autonome. En France, ce sont D. Coste, M. Dabène et Galisson qui ont œuvré pour l'avènement de la didactique. Ces chercheurs se sont démarqués par rapport aux travaux de la linguistique appliquée et de la pédagogie qui jusqu'au début des années étaient en vogue dans l'enseignement. L'ouverture de la didactique aux autres disciplines dites contributoires à savoir la linguistique, la psychologie sociale, la critique, la littérature, et les sciences cognitives lui confèrent la dimension de discipline carrefour par excellence.

Mots-clés : didactique, langue, disciplines de référence, contribution

Abstract:

This article highlights the elements that have contributed to the emergence of the field of language teaching as an autonomous discipline. In France, it was D. Coste, M. Dabène and Galisson who worked for the advent of didactics. These researchers stood out in relation to the work of applied linguistics and pedagogy which until the beginning of the years were in vogue in education. The opening up of didactics to other so-called contributory disciplines, namely linguistics, social psychology, criticism, literature, and cognitive sciences, gives it the dimension of a crossroads discipline par excellence.

Keywords: Didactics, Language, Reference Disciplines, Contribution.

Introduction :

Depuis plus de quarante ans déjà, le vaste champ de la didactique des langues ne cesse de s'élargir. L'enseignement des langues qu'il soit langue maternelle ou étrangère a connu un grand essor tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. La didactique qui s'est imposée en tant que discipline à part entière avec tout son arsenal méthodologique, ses approches et ses techniques propres n'a pas pour autant tourner le dos aux autres disciplines dites de références. Elle a plutôt emprunté les outils d'investigations des autres disciplines dans un esprit d'interdisciplinarité refusant par la même occasion de se cloisonner et croyant surtout à l'interaction et à l'influence mutuelle entre les disciplines appartenant aux domaines des sciences humaines.

1. Didactique des langues, émergence du domaine :

L'enseignement des langues est influencé par la conception qu'on se fait de la nature de la langue en général, et en particulier par l'idée qu'on a développé de la langue qu'on enseigne ou qu'on apprend. Nous estimons qu'il serait intéressant d'essayer d'aborder le concept de didactique des langues, devenu « autonome » par rapport aux liens qu'il entretient étroitement avec ceux de « linguistique appliquée » et de « pédagogie ».

1.1. Rapport de la didactique à la linguistique appliquée :

Après deux décades pendant lesquelles le terme de linguistique appliquée a d'une manière assez hégémonique recouvert l'ensemble des recherches dans l'enseignement apprentissage du français, on a remarqué en France, dans le discours des spécialistes, un mouvement de rejet, de contestation et de libération initié par Robert Gallisson. De là, l'on assiste au retour très remarqué du terme de « didactique du français » utilisé souvent d'une manière allusive du terme de didactique comme le montre fort bien Sophie MOIRAND dans son analyse des discours dans le *Français dans le Monde* entre 1961 et 1981 (MOIRAND, 1988). A cet effet, nous retenons, l'apparition du dictionnaire de Daniel COSTE et Robert Gallisson « Dictionnaire de la didactique du français » en 1976 comme la confirmation d'un domaine de réflexion sur la langue dont la matrice s'annonce de plus en plus concrète et solide.

Dans cette optique, il faut signaler les efforts entrepris pour essayer de montrer les limites de la linguistique appliquée et ce afin de donner aux recherches sur l'enseignement des langues un caractère assez exhaustif. Cette entreprise trouvera toute son amplitude dans la position très tranchante de Michel Dabène *« Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoique ce soit, c'est (la didactique) une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle (…). C'est à elle de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles à appliquer ».* (M.Dabène, 1972 : 10)

La mainmise de la linguistique appliquée est explicitement contestée par Michel DABENE qui ajoute qu'on a *« peut-être eu tort de vouloir en faire une sorte de sous-produit de la linguistique en lui collant l'étiquette de linguistique appliquée ».*

Les publications des didacticiens français ont eu un effet inespéré et ont inspiré les chercheurs britanniques. Markins et Peter Stevens évoquent pour la première fois la distinction avec « methodology »

qui n'implique pas nécessairement une attitude scientifique. Cette distanciation remarquée par rapport à l'aspect « scientifique » de la langue a incité W.F.Marckey à poser la question de savoir pourquoi ne pas parler de didactique des langues.

En ce qui concerne l'enseignement apprentissage du français et jusqu'au début des années soixante-dix, le terme de linguistique appliquée, importé des Etats- Unis (notamment à travers les synthèses des travaux de Chomsky) tend à recouvrir le champ ainsi défini, du moins pour le français langue étrangère.

Dans la revue n°82, vers une didactique du français, Coste précise que l'appellation de linguistique appliquée est *« une appellation tardive, équivoque et contestée ou ignorée. Les rapports de la linguistique et de l'enseignement des langues sont d'asymétrie et de subordination complètes : le passage directe de la description à la prescription est de règle ».* (D.Coste, 1989 : 85-115)

1.2. Didactique et Pédagogie :

Jusqu'à un passé récent et bien que leurs objets, domaines d'investigation et de recherche soient nettement distincts les concepts de didactique et de pédagogie ont été souvent confondues. Pourtant et dès le départ la pédagogie est définie comme une *« activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui ».* (Y. Reuter, 1997 : 223)

Contrairement à la didactique, elle ne se focalise pas sur les contenus mais plutôt sur l'aspect relationnel, notamment sur les dispositions et les moyens mis en œuvre pour la réussite de l'acte d'enseigner.

> *« On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales et transversales des situations qu'elle analyse ».* (Y. Reuter, 2007 : 163)

Les recherches en pédagogie se concentrent sur les relations entre enseignants et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes , sur les formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, sur les choix des modes de travail et dispositifs , sur les choix des moyens mis en œuvre pour assurer dans les conditions optimales l'acte d'enseigner.

La didactique et la pédagogie ne s'opposent pas, elles sont complémentaires. L'apport des travaux de Philippe MEIRIEU à travers les synthèses sur la pédagogie différenciée sont assez révélatrices de la

dimension « carrefour » du concept de la didactique. Cette dernière est le prolongement naturel de la pédagogie comme le souligne J.F.HALTE *« la didactique est une région de la pédagogie, elle y est solidement attachée et en est indépendante. (....) cependant, elle provoque ses propres référents, développe ses propres méthodologies et tend par conséquent à se constituer en discipline autonome.* » (J.F.Halté, 1992 : 15)

1.3. L'émergence du concept de « didactique des langues » :

La didactique des langues en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement comme le soutient Michel DABENE *« la nature et le fonctionnement du langage, élaborant ses propres hypothèses théoriques partir des apports de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie et de l'ethnologie ».* (M. Dabène, 1979 : 10)

Le changement d'attitude et de perspective tant par rapport à la linguistique appliquée que par rapport aux résultats des travaux entrepris dans le domaine de la pédagogie ainsi que celui des sciences de l'éducation ont permis un recentrage sur les objectifs spécifiques de la didactique du français.

L'idée de rigueur et de scientificité est clairement exprimée dans l'affirmation d'Yves REUTER, dans son dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique, selon laquelle la didactique est une discipline caractérisée par *« des questions spécifiques (la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre via l'enseignement, ainsi que leurs modalités d'appropriation...), des théories, des concepts, des méthodes de recherche ». (*Y.Reuter, 2007 : 69)

La didactique est la discipline de référence des pratiques d'enseignement : « la *didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement /apprentissage. Elle voit se constituer des concepts méthodologiques originaux, voit s'affirmer la nécessité d'une théorisation* propre ». (J.F. Halté, 1997 : 108)

2. Disciplines contributoires et émergence des concepts en didactique :

Une des caractéristiques fondamentales de la recherche en didactique est son aspect relativement multidisciplinaire qui se traduit par la coexistence de sensibilités complémentaires. Les concepts les plus récurrents sont empruntés à d'autres disciplines à savoir les sciences du langage, la psychologie, la sociologie, la littérature et la critique littéraire.

2.1. Apparition des concepts sur fond de méthodologies d'enseignement :

Les principes fondamentaux qui sous tendent les différentes méthodologies, méthodes et autres approches préconisées dans l'enseignement des langues ont contribué à l'émergence de nouveaux concepts dans le domaine de la didactique.

2.2. La méthodologie traditionnelle :

Pour J.P. Cuq et I. Gruca, la méthodologie traditionnelle *« recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus au moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction ou « lecture traduction »* (J.P. Cuq et I. Gruca, 2017 : 265)

La méthodologie traditionnelle accorde une grande importance à la grammaire explicite et l'aspect écrit de la langue. L'enseignement de la littérature à travers les textes des « bons auteurs » occupe une place de choix même si une certaine primauté est réservée à la traduction.

Dans cette méthodologie, le mode de transmission du savoir est vertical c'est-à-dire que c'est le maître qui choisit le contenu de la leçon, organise la séance en découpant le texte en morceau. Il veille aussi à l'élaboration des questions de compréhension des textes tout en interrogeant et évaluant l'élève. Il faut signaler ici que l'erreur est considérée comme une faute et c'est l'enseignant détenteur du savoir qui la corrige.

2.3. La méthodologie audio- orale :

Les précepteurs de cette méthodologie qui date de l'année 1940 voulaient former les soldats américains en langues étrangères pour pouvoir communiquer avec les habitants se trouvant dans les zones de guerres. Le principe didactique de cette méthode consiste, comme l'affirme J.P.Cuq, à proposer *« des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient et elle distribuait [The Army Method] ses leçons au cours de stages intensifs.»* (J.P.Cuq ,2017 : 268)

A travers cette méthodologie, des exercices de répétition (prononciation) et de discrimination d'inspiration béhavioriste ont fait leur entrée dans le domaine de l'enseignement des langues. Cette nouvelle pédagogie qui se base sur les travaux de Skinner va complètement modifier les méthodes

d'enseignement avec notamment les batteries d'exercices structuraux qui vont se développer et se généraliser dans l'enseignement des langues étrangères. J.P. Cuq (Idem) rappelle ici les principes de la psychologie béhavioriste et nous montre comment s'effectue l'opération d'enseignement :

« Le langage, d'après les psychologies béhavioriste et surtout skinnériste, n'est pas qu'un type de comportement humain (behavior en américain) : apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le fondement du conditionnement du type stimulus-réaction-renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus. »

Et l'on assiste alors aux premiers transferts de connaissances venant des disciplines de références notamment les travaux de la psychologie et de la linguistique structuraliste.

2.4. La méthodologie structuro globale audiovisuelle (SGAV) :

Cette méthodologie qui a été élaborée à partir des années 50 par Paul Rvenc et Peter Guberina marquera les débuts de l'enseignement du FLE ainsi que d'autres langues étrangères. Cette méthodologie repose sur l'utilisation du son et de l'image. Le principe est de conduire l'élève qui apprend la langue étrangère à écouter puis à répéter et enfin à comprendre les documents (sonores et visuels). Germain.Cnous présente le fonctionnement de la méthode Sgav *« […] l'apprentissage d'une L2 passe par les sens : l'oreille (c'est l'aspect « audio » de la méthode SGAV) et la vue (c'est son aspect « visuel »). L'oreille et l'œil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau. » (*Germain.C, 1993 : 155)

2.5. L'approche communicative :

Il faut noter ici que l'approche communicative a pour objectif de permettre aux apprenants du FLE d'apprendre à communiquer oralement et par écrit en langue étrangère. Selon Sophie Moirand (1979), il existe quatre composantes qui forment la compétence communicative : - la composante linguistique - la composante discursive - la composante référentielle - la composante socio culturelle. L'apprenant doit connaitre et maitriser toutes ces composantes pour pouvoir communiquer à l'oral ou par écrit dans cette langue.

3. Les concepts clés de la didactique :

Il est important de signaler que cette ouverture sur les travaux effectués dans des disciplines dites de références ont permis à la didactique d'adapter, de développer et même d'inventer ses propres concepts.

Nous essayons ici de présenter les concepts de base de la didactique sur lesquels repose l'acte pédagogique que ce soit en langue maternelle ou encore en langue étrangère.

3.1. La transposition didactique :

Le concept de transposition didactique a été élaboré par le sociologue Michel Verret (1975). Il a été repris ensuite par Yves Chevallard pour les besoins de la didactique des mathématiques en (1985). Selon le dictionnaire de didactique de Jean P. Cuq, le concept de transposition didactique

> *« ...rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation), puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage.* »(J.P.Cuq, 2003 : 240)

Il faut noter ici que l'objet d'enseignement subit des transformations en fonction des besoins, du temps imparti à la pratique de classe et surtout en fonction des objectifs suivis par le praticien.

La didactique qui s'intéresse à la réalité de l'enseignement/apprentissage importe les travaux des écrivains, des biologistes ou des mathématiciens, les transforme pour les adapter à la demande de l'école. Pour Yves Chevallard et Marie.A.Johsua « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. ».* (Yves Chevallard et Marie.A.Johsua, 1991 : 39)

3.2. Le triangle didactique :

Il existe trois pôles qui constituent la structure du triangle didactique : le savoir savant, l'enseignant et l'apprenant. En ce qui concerne le savoir, comme il a été indiqué plus haut, les didacticiens étudient la transposition

3.4. Quelques concepts émanant de l'anthropologie :

Dans son dictionnaire de didactique, J.P.Cuq définit l'anthropologie comme étant une *« Science prenant l'homme comme objet de connaissance...* » (J.P.Cuq, Idem : 19). Elle est donc l'étude scientifique de l'homme dans toutes ses dimensions (anatomique, biologique, culturelle, linguistique, didactique...). La didactique des langues s'intéresse alors à cette discipline qui lui sert de point de départ pour aborder les notions de **culture**, d'**interculturel**, de **contact des langues**. Dans les recherches didactiques, l'on

emprunte la méthode de « **l'observation participante** » chère aux anthropologues américains (F.Weber, 2015 : 137) qui avaient étudié les indiens d'Amérique.

3.5. Les concepts empruntés à la Psychologie sociale :

Selon Moscovici (1961 : 66), les représentations sociales sont des *« univers d'opinions »* propres à une culture, une classe sociale ou un groupe et relatifs à des objets de l'environnement social. Depuis, le début des années quatre-vingt, les didacticiens ont expérimenté les outils d'investigations de la psychologie sociale en vue de déterminer les représentations des apprenants sur les langues étudiés. Moore estime que « *la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues.* » (D. Moore, 2001 : 10)

3.6. Les apports conceptuels de la littérature et de la critique littéraire :

Les programmes scolaires du FLE en Algérie du primaire au secondaire en passant par le moyen insistent sur l'utilisation des textes littéraires. Ils préconisent, par ailleurs, de diversifier les genres : théâtre, conte merveilleux, fable, nouvelle, extraits de roman et poésie. Tous ces genres littéraires deviennent un prétexte pour se familiariser avec le monde de l'écriture littéraire et surtout faciliter l'accès à la langue française.

Les concepts de la critique littéraire sont alors convoqués pour permettre à l'élève de saisir le sens dénoté ou encore et surtout de chercher les non-dits dans ces textes. L'exploration des significations possibles conduit et l'enseignant et l'apprenant à mobiliser des connaissances conceptuels issues de la critique littéraire : sens dénoté et sens connoté qui ouvrent les portes larges d'une interprétation scientifique des textes littéraires et aiguisent par ricochet le sens critique de l'apprenant -lecteur -consommateur de littérature.

De la critique littéraire, l'on a emprunté les notions de **schéma narratif** appelé aussi structure du récit (situation initiale, évènement, situation finale. Le travail sur les personnages fait penser à Greimas qui a élaboré le **schéma actantiel** et bien entendu à Vladimir Propp qui a travaillé sur l'analyse des contes russes en mettant en œuvre **les 31 fonctions**.

Dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, Claudine Fabre (1990) avait introduit des concepts émanant de la critique génétique pour montrer le processus d'écriture chez les apprenants du français langue maternelle. Dans son ouvrage **Les brouillons d'écoliers (1990),** l'on retrouve les concepts de :

Biffure, brouillons, rature, texte, avant texte, correction, substitution, remplacement, déplacement. Nous remarquons que la critique génétique a eu aussi une nette influence sur les travaux effectués par les didacticiens qui se sont intéressé aux problèmes lié à la production écrite des apprenants en FLE. L'exemple des travaux de L. Kadi en sont l'illustration surtout avec son concept Le brouillon scolaire, ce « saliscrit » qui a ouvert le champ de la recherche en Algérie sur l'utilisation du brouillon comme moyen d'apprendre à écrire et à réécrire.

Conclusion :

Discipline à part entière, aujourd'hui vielle de quarante ans, la didactique des langues a pu et ce grâce à sa capacité d'adaptation, à son ouverture sur les autres disciplines dites contributoires poursuivre son chemin dans le but de faciliter l'enseignement du français qu'il soit langue maternelle ou langue étrangère. L'emprunt des concepts des autres disciplines n'a fait qu'enrichir son champ d'action en favorisant l'émergence de nouvelles notions issues des travaux élaborés par les didacticiens eux-mêmes.

Bibliographie :

1) Dabène, M, Le CREDIF, (1972),. Le Français dans le Monde, n° 92,. P10.

2) Chevallard, Y. et Joshua, M.A,, (1991), La transposition didactique, La Pensée Sauvage Editions

3) Coste, D., (1989), La revue n°82, vers une didactique du français, mai 89 , p. 95- 115

4) Cuq, J.P, 2003, Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, CLE International, S.E.j.E.R. Paris

5) Cuq, J.P et et Gruca I., (2017), Cours du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble

6) Germain, C, (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLE international

7) Gallisson, R ; Coste, D, (Orgs.), (1976), Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette, 612p.

8) Fabre C., (1990), Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, Grenoble : Aujard Blanchod

9) Halte, J. F., (1997), Dictionnaire des concepts clés, P 108

10) Martinez, P.(1996), La didactique des langues étrangères, Paris : PUF, Collection « Que sais-je? ».

11) Moirand, S, (1979), « Situations d'écrit ». D.L.E, clé international, *Didactique des* 269 *langues étrangère*, pp. 23-37.

12) Moore, D. , (2001), « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », in. MOORE, pp. 7-22

13) Moscovici, S., (1961), La psychanalyse, son image, son public, Paris, PUF (2e édition 1976)

14) Reuter, Y., (2007), Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique. p163

15) Weber, F. , (2015), Brève histoire de l'anthropologie, éd. Flammarion.

16) Kadi L. 2008, Le brouillon scolaire, ce « saliscrit » Synergies Algérie n° 2 -p. 125-135, https://gerflint.fr/Base/Algerie2/kadi.pdf ,[Consulté le 27/08/2021]

17) Moirand. S. (1988), Les mots d'autorité : quand les discours de la didactique se réfèrent à la linguistique. In: Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes, n°39, L'usage des mots. pp. 51-66;https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1988_num_39_1_1071 [Consulté le 25/08/2021]

Présence de la traduction dans l'apprentissage du fle : Cas des étudiants de philosophie en milieu universitaire

Doctorante. Bouba, Saadani/ Université d'Alger 2 Bouzaréah / Algérie

Résumé :

Cet article traite du recours à la traduction dans l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu universitaire algérien, et plus particulièrement dans le département de philosophie. Le présent texte prend en considération la fonction de la traduction dans les pratiques actuelles afin de favoriser l'acquisition de la langue étrangère. Cependant, pour répondre aux besoins de ses apprenants, le recours au procédé traductif comme instrument didactique semble essentiel pour un enseignant dont l'objectif visé est de rayer toute confusion entre deux systèmes linguistiques différents. De ce fait, notre étude s'intéresse à la question suivante pour essayer d'apporter quelques éléments de réponse: Dans quelle mesure la traduction en tant qu'activité pédagogique en classe de FLE permet-elle la construction du savoir linguistique des étudiants en philosophie ? Pour répondre à cette question, nous avons effectué une enquête par questionnaire menée auprès des enseignants de français au département de philosophie, afin de vérifier les réponses fournies par ces derniers, les différents éléments de la démarche d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère dans ce contexte.

Mots clés : Traduction, apprentissage du FLE, langue maternelle, compréhension, compétence lexicale.

Abstract:

This article deals with the use of translation in teaching-learning FFL in Algerian universities, and more particularly in Philosophy Department. This communication takes into account the function of translation in current practices in order to promote the acquisition of the foreign language. However, to meet the needs of his learners, recourse to the translation process as a didactic instrument seems essential for a teacher whose objective is to eliminate any confusion between two different linguistic systems. Therefore, our study is interested in the following question in order to try to provide some answers: To what extent does translation as a pedagogical activity in FFL class allow the construction of the linguistic knowledge of philosophy students? To answer this question, we carried out a questionnaire survey conducted among teachers of French in Philosophy Department, in order to verify the answers provided by the latter, the different elements of the teaching-learning process of the foreign language in this context.

Keywords: Translation, Learning of FFL, Mother Tongue, Comprehension, Lexical Competence.

1. Introduction :

Sachant que l'histoire de la traduction n'est pas nouvelle pour le domaine de la didactique, son réintégration comme moyen d'enseignement représente une finalité éducative en classe de langues. À ce propos, pour favoriser la compréhension d'un texte philosophique, le recours à la traduction constitue un

outil d'apprentissage important à toute production linguistique en langue étrangère, comblant ainsi les lacunes observées dans le répertoire lexical d'un public d'étudiants universitaires, leur permettant ainsi de répertorier les mots inconnus à travers le passage à la langue maternelle. Et l'engagement des apprenants dans une situation d'interaction entre deux langues permet de tisser un lien entre les mots connus et les nouveaux pour développer la compétence lexicale en classe de FLE. Dans ce sens, les auteurs du CECR soulignent qu'il s'agit « de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (2001 : 88). L'objet de cet article est de tenir compte de ce procédé didactique lors de la compréhension du texte pour appréhender le lexique de la langue cible. Cette proposition a pour objectif de prendre en considération le rôle qu'occupe la traduction dans le processus acquisitionnel de la langue étrangère.

2. La traduction et l'enseignement des langues :

La traduction et l'enseignement des langues ont entretenu un rapport abordé de manière différente. Et la méthodologie traditionnelle dite « grammaire-traduction » a été le premier modèle d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère qui a perduré pendant des années, et qui a pu contribuer à une évolution interne donnant naissance à la méthodologie directe qui est considérée comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues étrangères et selon C.Puren (1988 : 448) c'est « *le coup d'état pédagogique.* »

Par la suite, on assistait à un changement de paradigme dans les objectifs avec l'apparition de cette nouvelle méthode. Ainsi, en passant d'une méthode à une autre, on se rend compte des lacunes de la langue. Des critiques ont contribué à l'évolution de la réflexion sur la communication dans le champ de la didactique des langues, ce qui a permis de déceler les insuffisances à partir desquelles il a été possible de développer encore de nouvelles réflexions en rapport avec les situations d'enseignement. L'avènement du tournant communicatif a bien servi la didactique des langues tout en privilégiant la situation authentique pour le développement d'un savoir-faire qui est devenu essentiel pour la maitrise de la langue. Par ailleurs, des expériences d'enseignement s'ouvrant à d'autres voies où il est question pour certains enseignants de se pencher sur la traduction dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans une tentative de valoriser son rôle acquisitionnel au sein des apprenants universitaires.

Malgré les réticences signalées par de nombreux chercheurs de la didactique le virage vers la traduction constitue un moyen utile pour l'enseignant, l'invitant à réfléchir sur les pratiques appliquées en

présence d'apprenants visant l'acquisition de la compétence linguistique. Ainsi, l'éclectisme de la didactique semble important par son opposition à une méthode rigide, ouvrant le choix à des outils pédagogiques en classe de langues pour un enseignement efficace.

3. traduction et apprentissage d'une langue étrangère :

La traduction comme activité mentale, présentant des fins pédagogiques, permet de développer la compétence linguistique lors de la compréhension d'un texte de spécialité. Cette compétence considérée par le CECR comme étant « *la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser* » (2001 : 87). Donc, le processus traductif en classe de FLE contribue à la sensibilisation aux aspects de divergence et de convergence entre deux systèmes linguistiques pour réussir l'apprentissage des apprenants.

Il s'agit bien d'un procédé didactique qui relève de la réception et de la production pour mieux remanier l'écrit. En ce sens, la traduction est un processus qui sert à reformuler le sens d'un texte pour connaitre et découvrir d'autres aspects linguistiques et culturels résidant dans les différences de chaque langue-culture comme le précise J-R. Ladmiral, pour cet auteur, la traduction sert à avoir « une vision constructiviste de l'Universel » (2004 : 12).

La traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère présente une finalité éducative, qui reste à varier selon les objectifs et les besoins des apprenants. Ainsi, les spécialistes de ce domaine soulignent bien la distinction entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle, qui présentent des caractéristiques importantes, comme l'explique S. Cotelli (2008 : 4) dans ce passage

« *Les principales différences portent sur les lieux où ces activités sont exercées(classe de langue; cursus de traduction), les compétences qu'elles permettent d'acquérir (linguistiques et civilisationnelles pour l'un; méthodologiques et techniques pour l'autre), les textes sur lesquels on travaille (essentiellement la littérature voire la presse pour l'un; tous types de textes, modes d'emploi inclus, pour l'autre) et surtout le public visé (professeur pour l'un; lecteurs inconnus pour l'autre*). »

Ainsi, la traduction professionnelle demeure cette activité pratiquée comme acte de communication interlinguistique qui vise l'interprétation du sens dite également la traduction *stricto sensu.* En revanche, l'objectif de la traduction pédagogique vise le développement d'un ensemble de compétences chez l'apprenant, traduisant le processus acquisitionnel de la langue cible dans un lieu institutionnel. Pour

C.Durieux (2005 : 49), il s'agit « *d'un exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue.* » Cependant, la traduction en situation d'apprentissage d'une langue étrangère se fait à des degrés variés chez l'apprenant, notamment lorsqu'il s'agit d'un public universitaire, et le recours à la langue maternelle constitue un passage obligé pour la construction du sens (E.Capri, 2006). Cette navette entre les deux langues qui s'effectue dans la traduction dépend le plus souvent d'un acquis antérieur en langue maternelle. Il est clair que l'acquisition d'une autre langue doit se faire par le passage à la langue maternelle qui représente un dispositif d'un code linguistique antérieur pour la bonne compréhension où l'apprentissage de nouveaux mots se fait par cette pratique. Cependant, le recours à la traduction ne doit pas se faire par un procédé de périphrase pour développer la compétence linguistique en L2, comme d'ailleurs l'explique S. Jutras, « *tous ne les connaissent pas, des lecteurs devront s'arrêter pour vérifier leur signification* » (2019 : 162). Ainsi, le procédé traductif en classe de langues a été un moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales pour le développement d'un savoir et d'un savoir-faire d'une langue. Il demeure que le processus de la traduction n'a pas été écarté et continue à avoir un rôle important dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en milieu universitaire.

3.1. La place de la traduction dans le cours de langue :

En effet, les apprenants en classe de FLE demandent lors de la compréhension d'un texte de passer par le filtre de la langue maternelle afin d'accéder au sens. D'après L. Audin (2004 : 69) « *la connaissance que l'on possède du fonctionnement de sa propre langue peut faciliter l'apprentissage de la langue étrangère»* donc le bannissement de la langue maternelle ne peut s'effectuer en classe du moment que cette dernière participe à la construction du sens. En effet, le transfert interlinguistique appliqué en classe peut servir à l'enrichissement du vocabulaire de la langue apprise, à l'assimilation d'autres structures syntaxiques et à la vérification du sens.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le sujet est censé faire, même de manière inconsciente, un rapprochement entre les deux langues pour mieux saisir les structures syntaxiques proposées pendant le cours. Par ailleurs, la pratique de la traduction peut être une démarche cible pour renforcer le potentiel acquisitionnel du lexique de la langue étrangère tout en situant l'apprenant dans des contextes variés avec un éventail de concepts pour une meilleure maitrise de la langue, avec un

enrichissement du vocabulaire, tout en attirant son attention sur les divergences au niveau du fonctionnement syntaxique existant entre les deux langues.

4. Approche méthodologique :

La méthode suivie pour atteindre l'objectif de ce travail de recherche consiste en une analyse quantitative et qualitative en optant pour une enquête par questionnaire qui représente un moyen pertinent pour récolter plus d'informations sur la pratique de la traduction en classe de FLE pour un public d'étudiants en philosophie en milieu universitaire. Notre questionnaire destiné aux 13 enseignants du FLE de l'E.N.S de l'université 3 de Constantine, a été distribué directement aux professeurs qui enseignent au département de philosophie et qui sont au nombre de dix. L'enquête menée vise à vérifier l'importance de la traduction dans l'acquisition du lexique, pour détecter également les éléments qui facilitent le processus acquisitionnel de la langue étrangère lors de la pratique de la traduction en classe de langue étrangère.

5. Analyse des résultats :

En ce qui concerne le traitement des résultats de l'enquête faite auprès des enseignants de français au niveau du département de philosophie de l'Université 3 de Constantine, nous nous sommes centrée sur des questions qui nous semble pertinentes afin de nous permettre de recueillir des éléments significatifs par nos enquêtés sur l'importance du procédé traductif dans l'acquisition de la compétence lexicale en classe de FLE. Nous avons essayé de les solliciter plus particulièrement de réfléchir sur l'apport de la pratique de la traduction pour favoriser la compétence linguistique. Une analyse analytique nous permet d'une part de déceler des éléments pertinents en rapport avec le rôle de la traduction dans la compréhension d'un texte philosophique pour un public universitaire, d'autre part elle a pour fonction de mesurer l'intérêt porté pour la traduction pédagogique en classe et son utilité sur le développement de l'aspect linguistique et de la compétence culturelle qui s'avèrent nécessaires pour l'appropriation d'une langue étrangère.

5.1. Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère ? Non ou Oui Pourquoi ?

L'élaboration de cette question consiste à savoir si les enseignants pratiquent la traduction dans leur cours de français et quelles sont les raisons qui les incitent à opérer leur choix. En effet, cette question nous procure le résultat suivant : La majorité des enseignants adoptent la pratique de la traduction en classe de FLE. Nous avons 85% d'enseignants qui recourent à la traduction en justifiant leur choix par rapport aux raisons indiquées ci-après:

-Les besoins du public-apprenant exigent la présence de la traduction pour mieux assimiler la langue cible ;

-La traduction est une démarche pour renforcer la compétence linguistique de l'apprenant et combler ses lacunes, le retour à la langue maternelle permet d'accéder au sens visé.

- En situation d'apprentissage, la traduction peut servir d'outil pédagogique important pour ce public d'étudiants universitaires. Or, nous avons 15% des enseignants qui affirment leur refus pour la pratique de la traduction en classe par une réticence vis-à-vis de ce moyen introduisant les interférences et qui trahit également tout fondement d'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

5.2. Quelle est la démarche adoptée dans la pratique de la traduction pour l'apprentissage du lexique ?

Cette question concerne la démarche que chaque enseignant adopte dans sa pratique de la traduction dans le développement de la compétence lexicale, c'est-à-dire quel est le type de traduction appliqué par l'enseignant dans l'acquisition du lexique. Notre hypothèse est que les enseignants appliquent la traduction en classe pour le développement des compétences linguistiques.

Les résultats obtenus confirment notre hypothèse. En effet, 80% de ces enquêtés déclarent le recours à la traduction qui est exigé comme procédé explicatif. Dans les situations d'apprentissage du lexique, le passage à la langue maternelle est obligatoire pour s'assurer de la compréhension de son public-apprenants afin qu'il appréhende le sens des mots dans le contexte. Et nous avons un pourcentage de 5% révélant que ces enseignants adoptent la traduction explicative qui est un moyen pour exprimer les divergences entre les deux langues et inciter l'apprenant à déployer des efforts pour mieux comprendre la langue étrangère. Cette diversification de la démarche relève de la fonction pédagogique dont l'objectif à atteindre diffère d'un enseignant à un autre selon le besoin de son public et le degré d'assimilation qui diffère d'un apprenant à un autre. En effet, le recours à la traduction pour l'acquisition du lexique semble une activité efficace pour s'assurer de la vérification du sens des mots proposés dans le cours.

5.3. Est-ce-que vous proposez la traduction écrite des textes (toujours, parfois, rarement) Dites pourquoi ?

À travers cette question, nous voulons savoir si les enseignants envisagent la présence de la traduction comme activité d'apprentissage pour contrôler le degré de compréhension de leur public en

langue cible. Les réponses fournies permettent de constater que 54% proposent toujours l'exercice de la version après chaque séance, et les raisons soulignées sont d'ordre cognitif :

-Le niveau des apprenants est faible ;

-Pour les motiver et les encourager à travailler ;

-Pour faire la distinction entre les formes syntaxiques des deux codes linguistiques.

Les enseignants ont tendance à proposer aux apprenants de traduire des textes pour faciliter l'accès à la langue étrangère, de les entrainer à mieux comprendre cette langue à travers le transfert linguistique de la traduction.

Nous avons 31% des enquêtés qui utilisent parfois la traduction lorsque leurs apprenants sont en difficulté. Cette tâche à travers le transfert traductif peut est être considérée comme outil important dans l'acquisition de la langue cible, car nous avons parmi les raisons citées par cette catégorie d'enseignants que le passage à la langue maternelle contribue à acquérir quelques points de langues déjà vus en classe. En fin, les réponses fournies permettent de noter que 15% de ces enseignants ne pratiquent pas la traduction en classe d'un point de vue pédagogique.

5.4 .La traduction de l'exercice lexical se fait-il en classe ou à la maison ? Expliquez pourquoi ?

Par l'élaboration de cette question, nous tenons à connaitre comment se fait l'exercice de la traduction du lexique, tout en sachant que le devoir de maison représente une option pédagogique liée parfois à la contrainte du temps comme elle peut être utilisée comme une sollicitation aux stratégies d'apprentissage, obligeant les apprenants à développer leur autonomie, qui selon M.J. Barbot (2000,p.21) constitue « *à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre seul.* » Le devoir de maison qui est un moyen réservé à certaines activités constitue un prolongement d'un travail qui s'accomplit dans la classe.

Ainsi, les réponses obtenues pour l'aspect de la production de la traduction se fait souvent en classe de l'ordre de 75%. Ces enseignants donnent comme raisons : l'objectif est de vérifier le potentiel acquisitionnel de leur public, s'assurer de sa compréhension du texte et de l'utilisation du lexique approprié au contexte. Pour le reste des enquêtés, il s'avère que 10% envisage parfois le travail à la maison puisqu'il s'agit d'une méthode d'enseignement assignée par les pédagogues, l'objectif est d'utiliser le dictionnaire pour la vérification du sens et mieux appréhender le vocabulaire. Nous avons également 15% des réponses

affichées par deux enseignantes déclarant que la traduction peut se faire oralement pour expliquer les mots difficiles, car on est censé enseigner la langue française et non la traduction.

5.5 Comment procédez-vous pour l'évaluation du procédé traductif (de L1 à L2)?

Dans ce contexte, l'appartenance au département de philosophie joue un rôle déterminant quant au choix de la méthode appliquée pour ce public. Cependant, l'utilisation d'une grille d'évaluation semble un outil pertinent pour l'enseignant dont le barème de correction permet de détecter les erreurs produites lors d'une production écrite qui relèvent de la langue et de la traduction. Ainsi, il apparait que parmi les enseignants interrogés, 85% affichent dans leurs réponses qu'ils s'intéressent beaucoup plus à l'aspect linguistique de la langue étrangère. Leur focalisation se fait sur les erreurs produites au niveau de la composante linguistique, ajoutant qu'il est difficile de mettre en application une grille d'évaluation en parallèle pour le processus de traduction, alors que pour l'erreur de traduction, C.Nord (2009 : 237) explique que « *tout manquement à la consigne de traduction, par rapport à tout aspect fonctionnel, doit être considéré comme une erreur ou comme une faute.* »

Les résultats obtenus de ce questionnaire montrent clairement que le processus traductif est en revanche similaire à un outil pédagogique important pour ces enseignants. Selon leurs réponses, il contribue à l'acquisition de l'aspect linguistique en classe de langues. Il a également un impact sur la perception des deux codes linguistiques lors de l'appropriation de la langue cible. En effet, le traitement du corpus témoigne de la pratique de la traduction en classe de FLE adoptée par ces enseignants pour un public universitaire afin de faciliter l'accomplissement de leur tâche pédagogique pour aider leur public-apprenants à mieux assimiler le lexique de la langue étrangère. Ceci leur permet d'identifier certaines difficultés que rencontrent leurs apprenants lors de la compréhension d'un texte philosophique et plus particulièrement pour l'appropriation de l'aspect linguistique. La traduction comme procédé explicatif est envisagée comme une activité efficiente pour un public universitaire dont la démarche d'enseignement reste non unifiée pour ces enseignants.

Conclusion :

L'analyse menée souligne l'importance de la présence de la traduction en classe de langue étrangère reposant sur deux volets essentiels. D'une part, le recours à la langue maternelle permet de dégager les traits pertinents de divergence entre les deux langues **pour** une compréhension du fonctionnement de la langue cible, tout en renforçant le potentiel acquisitionnel de l'aspect lexical. D'autre part, l'intégration de la

pratique de la traduction en classe de FLE constitue un outil favorable à la prise de conscience linguistique pour un public universitaire dont la stratégie acquisitionnelle ne se limite pas à une technique de reformulation comme le soulignent M-Lecocq,N. Delonberra, et T.Szende (2016 : 43) « *Car la traduction est plus que la simple recherche de « correspondances » sémantiques entre des mots: traduire est un lieu de compréhension, de choix et de médiation linguistique et culturelle entre modes d'écriture et traditions de productions textuelles* ».

Ainsi, cette enquête nous dévoile que la traduction comme processus cognitif peut se révéler d'un intérêt particulier pour le domaine de la didactique et son exploitation pourrait afficher la disposition des techniques et de moyens servant à développer chez les apprenants des compétences linguistiques et culturelles de la langue cible.

Bibliographie :

1) Puren, C,. (1988).Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé Internationale, p.448.

2) Conseil de l'Europe.(2001).Cadre Européen de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer

3) Jutras , S,. (2019). Mon compagnon de rédaction scientifique, JFD éd. Montréal

4) Ladmiral, J. R. 2004. « Entre Babel et Logos ». *Forum, 2*, octobre 2004 : 1-28.

5) M.J.Barbot,(2015).Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation : édition puf. Paris

6) Medhat-Lecoq, H, Delombera, N ; Szende, T,. (ss. la dir. de), (2016), Traduction et apprentissage des langues: entre médiation et remédiation, Paris, Archives contemporaines.

7) Nord, C,. (2009). « Le fonctionnalisme dans l'enseignement de la traduction » Mutatis Mutandis, Vol. 2, n°2, p. 209-243

8) Audin, L.(2004). « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3», Repères N° 29/2004

9) Cotelli, S,. (2008), « Didactique de la traduction ou didactique des langues?»Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français » URL:https://www3.unifr.ch/didactic/fr/assets/public/Travaux_fin_etudes/cotelli_dipl ome.pdf.[Consulté le 28/07/2021]

10) Durieux, Ch,. (2005), « L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches », Méta, vol. 50, n°1, pp. 36-47. *https://www.erudit.org › meta › 2005-v50-n1-meta864. [consulté le 21/08/2021]*

Annexe : Questionnaire d'enquête :

1. Veuillez répondre attentivement à ce questionnaire
2. Utilisez-vous la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère ? Non ou Oui Pourquoi ?
3. Quelle est la démarche adoptée dans la pratique de la traduction pour l'apprentissage du lexique ?
4. Est-ce-que vous proposez la traduction écrite des textes (toujours, parfois, rarement) Dites pourquoi ?
5. La traduction de l'exercice lexical se fait-il en classe ou à la maison ? Expliquez pourquoi ?
6. Comment vous procédez-vous pour l'évaluation du procédé traductif (de L1 à L2)?

La consigne comme concept-clé de la didactique du FLE

Dr. Mounir Dakhia /Université Mohamed Khider, Biskra/ Algérie

Résumé :

Les recherches en didactique du FLE se sont développées à la nécessité de prendre en charge les spécificités des savoirs disciplinaires dans la relation enseignement- apprentissage. Ancrées dans la réalité de la classe. Elles seront ainsi devenues des terrains d'exploration organisant par là même le champ des recherches en didactique en sous-champs disciplinaires qui imposent de nouveaux savoirs à enseigner dans ce contexte, de nouvelles questions et de nouveaux objets de recherche émergent . Parmi ces questions, le concept de « consigne ». Cet objet s'appuie sur un énoncé explicite mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites et peuvent être sources de difficultés lorsque la culture éducative de l'apprenant diffère de celle de l'enseignant. Dans cette contribution nous essaierons de faire un bilan sur la consigne d'un point de vue didactique depuis l'essor de l'approche communicative afin d'éviter toute ambiguïté. Nous nous intéressons en premier lieu à la définition de la tâche élément indissociable de la consigne .Puis, nous mettons l'accent sur notre objet de recherche, sa définition, ses fonctions et sa place en didactique des langues. Enfin, nous donnerons quelques pistes pour bien formuler une bonne consigne.

Mots-clés : Concept-consigne, didactique du FLE- tâche , approche communicative.

Abstract:

Research in FFL didactics has developed in response to the need of taking charge of the specificities of disciplinary knowledge in the teaching-learning relationship, anchored in the reality of the classroom. They will thus become fields of exploration, thereby organizing the field of didactic research into disciplinary sub-fields, which impose new knowledge to be taught. In this context, new questions and new research subjects emerge. Among these questions, we find the concept of "the instruction". This object is based on an explicit statement, but the data necessary to perform it sometimes implicit and can be a source of difficulties when the educational culture of the learner differ from that of the teacher. In this communication, we will try to take stock of the instruction from a didactic point of view since the development of the communicative approach aims at avoiding any ambiguity. We are interested in the first place, in the definition of the task, inseparable element of the instruction. Then, we focus on our research object, its definition, its functions, and its place in language teaching. Finally, we will give some ideas for formulating a good instruction.

Keywords: Concept, Instructions, Teaching of FFL ,Task- Communicative Approach.

Introduction :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à des contraintes, afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.

Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECR, 2001 : 15) La réussite de cette tâche dépend largement de la consigne. Cet objet n'a été abordé que dans ses dimensions technicistes, en particulier linguistique (J-M Adam, 2001) Alors que nous sommes entourés au quotidien de consignes, et que tout au long de notre scolarité nous avons été imprégnés des consignes scolaires et de leurs attendus, la conception de consignes ne demeure pas toutefois une tâche simple. Pour qu'une activité soit réussie par ses apprenants, l'enseignant doit au préalable s'interroger sur l'objectif à atteindre, les moyens nécessaires pour le réaliser et le degré d'achèvement souhaité afin de lever une double ambigüité : d'une part la compréhension de la consigne elle-même, et d'autre part la compréhension des tâches à accomplir.

Ainsi, en considérant que la compréhension et l'interprétation de la consigne permettent à l'apprenant de se faire une représentation de la tâche ou de l'objectif à atteindre, la composition de la consigne est alors primordiale. Cela est d'autant plus vrai que «la compréhension de la tâche demandée est précédée par la mise en action et la production » (Bruner,2007 : 13)

La mise en œuvre d'une tâche peut poser problème à l'enseignant puisque, par définition la tâche s'inscrit dans un cadre social plus large que la relation enseignant-enseigné. Ainsi, l'objectif de la consigne n'est pas que la tâche soit exécutée mais qu'elle participe à un apprentissage.

Depuis l'évolution de l'approche communicative vers les projets et les situations problèmes a concrétisé le passage d'un apprentissage pour la communication (objectifs) et de la communication (contenus) à un apprentissage par la communication (procédés ou méthodologie). Autrement dit, cette évolution débouche sur un nouveau mode de programmation de la matière dans lequel, contenus et méthodologie partagent d'amples zones d'intersection, dans une interrelation dynamique avec les objectifs

et l'évaluation. À travers ce qui a été dit précédemment, nous pouvons constater l'émergence de deux concepts clés à savoir la notion de tâche et d'activité.

1. Définitions de la tâche:

Dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques la tâche est définie :

Comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre , d'une obligation à remplir , d'un but qu'on s'est fixé .(Y. Reuter et al 2007 : 216)

Autrement dit, il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (ent) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose (ent) en vue de parvenir à un résultat déterminé la notion de tâche « renvoie à la face visible de la transposition didactique : le travail donné à faire manifeste la forme que prend le savoir à enseigner. » (Ibid : 217). En effet, cette notion

Permet ainsi de revisiter chacun des pôles du triangle didactique en se centrant sur l'activité des différents partenaires en relation avec les composantes de la situation d'enseignement/apprentissage. (Dolz,S, Thévenaz, W, 2002,p.38)

Autrement dit, la tâche doit dessiner d'emblée une forme de relation enseignant-apprenant dans le processus enseignement-apprentissage. La notion de tâche est indissociable de celle d'activité : « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait » (Leplat et Hoc, 1983 : 50) À travers ces définitions, nous pouvons observer l'émergence d'un concept clé qui va nourrir notre réflexion. Il s'agit en effet de la consigne.

2. La consigne: Eléments de définition :

Le concept de consigne a plusieurs acceptions :

Selon le dictionnaire des concepts-clés, la consigne est un «ordre donné pour faire effectuer un travail. Enoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.» (F Raynal et A Rieunier, 1997 : 73) Elle se définit aussi chez G Landsheere comme : « instructions précises assurant l'application standardisée d'un test» (1976 : 55)

J- M Zakhartchouk (1999 : 18) définit la consigne comme « étant une injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.» Autrement dit, la consigne est un type de discours d'incitation à l'action. Cependant, cette définition de la consigne scolaire

se réduit à la simple exécution d'une instruction alors que celle-ci engage aussi à une réelle réflexion didactique sur son propre objet.

Le même auteur (1999 : 22) ajoute aussi que la consigne est

Un exercice scolaire est un texte injonctif qui demande de la part de l'élève de procéder à une ou des opération (s)précise(s) pour aboutir au résultat souhaité pour vérifier qu'il a acquis une (des) connaissances et qu'il maîtrise un (des) savoir-faire.

Autrement dit, la consigne est un énoncé, un texte par lequel on amène les apprenants, à travers un processus intellectuel, à accomplir une tâche précise qui incite à la réalisation d'un travail oral ou écrit.

3. Les fonctions de la consigne:

Il existe différents types de consignes auxquelles l'apprenant se trouvera confronté tout au long de sa scolarité. Zakhartchouk (1999 : 183) propose un classement permettant de définir les objectifs qui sont en jeu en fonction du type de consigne :

- «Des consignes-buts qui concernent la tâche finale à atteindre (l'objectif initial d'une séquence, par exemple.» Les consignes-buts sont utilisées pour déterminer les objectifs d'une activité. Elles sont donc énoncées en début de séance afin d'exprimer l'objectif d'une séance, c'est-à-dire la finalité de la séance.

- «Des consignes procédures qui guident l'apprenant dans les différentes étapes à accomplir pour mener à bien l'accomplissement de la tâche avec l'objectif de rendre l'apprenant autonome.» Ces consignes indiquent donc les possibilités qui s'offrent à l'apprenant pour aboutir au résultat final.

- «Des consignes de guidage qui sont des mises en garde pour éliminer certains obstacles ou au contraire favoriser l'attention sur un point précis, à retenir.» Les consignes de guidage vont alors servir à orienter l'apprenant dans la réalisation de sa tâche scolaire, c'est une aide supplémentaire.

- « Des consignes-critères qui font référence à la notion de réussite et d'évaluation afin de vérifier si l'élève est capable ou non de mobiliser les connaissances attendues et en jeu à travers la consigne.» Les consignes-critères correspondent à des critères d'évaluation. Elles permettent ainsi de vérifier si la tâche réalisée correspond aux attentes de l'enseignant.

La réflexion sur les fonctions de la consigne ne peut qu'aider les enseignants à effectuer les bons choix qu'ils doivent sans cesse opérer avant et pendant le cours pour intervenir, simplifier et aider à comprendre.

4. La consigne en didactique des langues :

Selon J-P Cuq (2003 : 53), la consigne

Est un discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attente de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation .Une consigne peut être refusée ou détournée en raison d'un conflit culturel concernant le thème ou le type d'activité.

Autrement dit, l'utilisation des consignes fait partie de l'enseignement-apprentissage. Il est important que les enseignants réfléchissent à leur formulation. En effet, elles peuvent introduire la tâche ou réguler sa réalisation ou bien encore la valider. Les fonctions de la consigne correspondent aux différents moments du déroulement de l'activité : l'avant, le pendant et l'après.

Inviter les apprenants à réfléchir au sens même des consignes établies par les enseignants ou les concepteurs des manuels en classe se base sur un contrat didactique entre ces deux acteurs didactico-pédagogiques. D'où la nécessité de définir le contrat didactique.

Le contrat didactique est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ou en voie de constitution.(Y.Reuter et al, 2007 : 59)

Cela signifie que, la classe ne fonctionne sans l'existence de ces deux pôles de contrat pédagogique. Ce dernier est le résultat de la négociation des relations établies que ce soit explicitement et/ou implicitement entre l'apprenant et l'enseignant. Il organise les rôles entre les deux acteurs au sein de la classe. L'apprenant cherche à comprendre le plus possible ce contrat et l'enseignant de sa part cherche une stratégie ou une méthode pour faciliter la transmission d'un savoir. Ceci favorise l'enseignement et il pourrait garantir la réussite d'une activité.

Le contrat didactique pourrait provoquer un dysfonctionnement d’activités : lorsque l'enseignant donne des consignes incompréhensibles, l'apprenant, de sa part, s'attend à ce que l'activité demandée soit faisable. « *La compréhension des consignes fait partie de ces savoir-faire indispensables à la réussite scolaire*

» comme le souligne J-M .Zakhartchouk (1999 : 25). À cet effet, il est essentiel d'installer chez l'apprenant des comportements et des connaissances linguistiques (phonétique, syntaxe, lexique, orthographe....) pour lui permettre de traiter d'une façon autonome les consignes et active une compétence cognitive.

À la lumière de ce qu'a été dit précédemment, nous pouvons confirmer le rôle important de la compréhension de la consigne dans la réussite scolaire et qui est considérée comme un outil pédagogique essentiel pour le processus d'évaluation des connaissances acquises par les apprenants. C'est pour cette raison que la consigne occupe une place particulière à l'école, elle est le point de départ de tout travail scolaire. Elle est considérée comme le lien direct entre l'objectif fixé par l'enseignant et l'activité de l'apprenant. Elle permet à ce dernier de se lancer dans la tâche à effectuer en induisant une action particulière de sa part : la consigne correspond donc à la phase de l'évolution de celle-ci.

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la consigne comporte un enjeu pédagogique et didactique de taille où la notion de tâche comprend l'énonciation de la consigne, l'évaluation et le guidage qui sont autant de piliers nécessaires pour les apprenants dans la construction de savoir. On peut dire que les problèmes de compréhension de consigne ne sont pas signe d'erreur de compréhension du texte de la consigne (qu'il faudrait compenser par des explications lexicales) mais «signe de l'activité de l'élève qui redéfinit dans ses propres cadres la tâche donnée par l'enseignant, sans toujours bien contrôler cette redéfinition» (Zakhartchouk, 1999 : 219). L'activité de l'apprenant pour effectuer la tâche prescrite est un facteur de transformation de la tâche elle-même.

5. Pistes pour une bonne formulation de la consigne :

Mener une réflexion préalable à la formulation des consignes et un suivi permanent au moment de l'exécution de la tâche sont indispensables pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants. Autrement dit, l'enseignant doit donc rédiger une consigne qui sera comprise de la même manière par l'ensemble de tous ses apprenants Ainsi, d'une manière générale, une bonne consigne selon J-M Zakhartchouk (1999 : 43-45) doit être:

- opérationnelle dans le sens qu'elle doit contenir toutes les informations nécessaires pour la réalisation de la tâche;
- compréhensible et sans ambiguïté (syntaxe simple, vocabulaire adapté au niveau des apprenants, absence d'inférence ou de polysémie);

- appropriée à l'objet d'étude, aux objectifs de la séquence d'apprentissage et à la capacité et aux pré-requis des apprenants.
- et susceptible d'engendrer chez l'apprenant des comportements mesurables permettant l'évaluation.

À travers toutes ces exigences, le critère de précision reste saisissant. Il faudrait en effet distinguer la précision de l'ensemble de la consigne en rapport avec l'objectif visé, la précision de son vocabulaire et la précision liée au degré de réussite du résultat attendu.

Il est d'abord indispensable, même si cela peut paraître évident de s'assurer que la consigne est comprise (demander aux élèves de la reformuler, de vérifier est-ce qu'ils ont compris, de dire ce qui est attendu d'eux ,etc.). Il faut également l'écrire au tableau afin que les apprenants puissent la revisiter, exiger un temps de réflexion proportionnel au degré de difficulté de la tâche pour que les apprenants ne donnent pas des réponses immédiates et précipitées. Il est aussi nécessaire de diversifier les consignes écrites, orales , individuelles , collectives, etc.

J-M Zakhartchouk (2006 : 147) souligne que « le but n'est pas la réussite de l'exécution d'une tâche, mais bien ce que l'exécution de la consigne permet comme apprentissage, *y* compris l'erreur». Bref, l'apprenant apprend de ses erreurs afin de lui permettre de comprendre l'intérêt que présente l'exécution de la consigne donnée.

Le même auteur ajoute que travailler uniquement sur l'aspect technique de la consigne peut contribuer à faire dépasser la vision que l'apprenant peut avoir sur l'accomplissement de la tâche. Il doit comprendre

> *Qu'appliquer une consigne n'est pas uniquement produire un résultat mais qu'il s'agit également de construire un processus qui va l'aider à planifier ses différentes tâches. Pour cela, il ne faut pas hésiter à recueillir les conceptions des élèves sur la consigne en reliant l'activité à leur quotidien ou en leur demandant de rédiger, créer ou identifier différents types de consignes.* J-M Zakhartchouk (2006 : 157)

En d'autres termes, la consigne joue un rôle majeur car elle est porteuse d'informations permettant à l'apprenant de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à réaliser.

Conclusion :

Pour conclure, l'intérêt de la notion de consigne en didactique du FLE est d'associer l'activité de l'apprenant ou de l'enseignant à un objet de savoir précis, de penser l'articulation entre le faire et un contenu de savoir. Ainsi, les consignes scolaires ne sont pas des données naturelles mais le résultat de constructions institutionnelles et que l'objet même de la didactique est de comprendre les formes que prennent les consignes à l'intérieur de l'institution qu'est la classe. Les différents types de consignes sont liés à des techniques, des manières de faire relativement reconnues dans l'institution où elles se déploient, à tel ou tel niveau de l'enseignement, illusion qui tombe si l'on envisage d'autres institutions c'est-à-dire d'autres contextes d'enseignement. Ainsi, les différents débats autour de la notion de consigne sont principalement liés à la question de contextes dans lesquels sont situées tâche et activité. La prise en compte du contexte et de la réalité des apprenants contribuent à la création du sens à l'activité. Il apparaît donc qu'il est nécessaire de formuler ses consignes en portant son attention sur le vocabulaire utilisé mais aussi la définition de l'objectif qui est visé. Nous devons également penser l'organisation de nos consignes à l'intérieur de notre séance. Cela permet à l'apprenant une planification de la tâche qui est au service de l'apprentissage. Planification qui mènera le dit apprenant vers l'acquisition d'une méthodologie de travail et donc, à développer son autonomie.

Bibliographie :

1) Adam J-M., (2001), «Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. » In Pratique: linguistique, littérature, didactique, n°111-112

2) Bruner J-S., (2007), Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire, Paris: PUF.

3) Conseil de l'Europe, (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer, Paris: Editions Didier.

4) Cuq J-P., (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris: CLE International.

5) De Landsheere G., (1976), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais -français, Paris: PUF,

6) Dolz S., et Thévenaz W., (2002), in REUTER Y., (éd) et al .,2007 Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles : De Boeck

7) Leplat J. & HOC J.-M., (1983), «Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations», Cahiers de psychologie cognitive, 3-1, 49-63

8) Raynal, F et Rieunier, A.,(1997), Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, Paris: ESF.

9) Reuter Y., et al., (2007), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles: De Boeck

10) Zakhartchouk J-M., (1999), Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du socle commun, Amiens: Cahiers pédagogiques.

11) Zakhartchouk J-M., (2006), Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Paris: Editions Retz.

L'étayage, Un concept clé dans la didactique de l'oral : étude des stratégies d'aide à la production orale en classe de 5ème année primaire à Constantine

Doctorante, Oumaima Bouali/ École normale supérieure des enseignants – Assia Djaber, Constantitne/ Algérie

Résumé :

Notre communication se déroule autour des stratégies d'aide que l'enseignant utilise pour aider ses apprenants à produire oralement en français langue étrangère. Nous nous penchons sur la manière dont les enseignants de FLE guident leurs apprenants lors d'une activité de production orale et sur la nature de leur étayage. L'objectif est de mettre en valeur les diverses stratégies utilisées par les enseignants et voir en quoi favorisent-elles ou non la production orale des jeunes apprenants. L'analyse des cours observés permet d'identifier l'impact positif et négatif de l'étayage et de réfléchir à des pratiques plus appropriées à la production orale des apprenants.

Mots-clés : Interaction didactique, jeunes apprenants, didactique de l'oral-production orale, étayage

Abstract:

Our communication turns around supportive strategies that the teacher uses to help his learners to produce orally in French as a foreign language. We look at how FFL teachers guide their learners during an oral production activity and on the nature of their support. Analysis of the courses observed makes it possible to identify the positive and negative impact of the support and to reflect on practices more appropriate to the oral production.

Keywords: Didactic Interaction, Young Learners- Oral Didactics,Oral Production- Shoring.

1. Introduction :

L'oral est un objet difficile à enseigner, une idée confirmée par (J-F Halte et Marielle Rispail, 2005 : 20) lorsqu'ils montrent que l'oral est « trop englobant et trop composite. » En classe, l'importance de développer la production orale des apprenants est l'une des préoccupations majeures de l'enseignement d'une langue étrangère. Par ailleurs, l'enseignant parle de plus en plus dans la classe, laissant peu de temps aux apprenants pour produire oralement en cours de français langue étrangère. L'enseignement de cette activité est difficile à mettre en œuvre, les enseignants ne savent pas comment s'effacer pour laisser la parole aux apprenants. Avec ses multiples questions, l'enseignant se contente d'accepter des réponses simples par un « oui » ou « non » ou même de proposer des énoncés à répéter. (F. Bablon, 2004 : 71)

Notre étude se propose d'observer l'enseignement de la production orale dans une classe de langue, plus particulièrement au sein d'une école primaire à Constantine.

Notre objectif est de mettre en évidence les formes d'étayage à travers les interactions verbales entre enseignants/apprenants en classe de langue. Nous mettons l'accent sur les différents moyens utilisés par

les enseignants observés pour favoriser la production orale des apprenants et voir en quoi ils suscitent ou non leurs compétences langagières. Dans ce sens, nous avons posé la question suivante :

Quelles sont les interventions de l'enseignant dans cette activité et quels sont leurs impacts sur le développement des compétences langagières des apprenants ?

Dans une perspective interactionniste, nous avons choisi de comparer deux classes différentes de 5ème AP avec le même cours de production orale et avec deux enseignantes (le seule motif qui les diffèrent est la position de la production orale par rapport aux autres activités ; au début de la séquence pour la première classe et à la fin de la séquence pour la deuxième classe). La transcription des cours observés constitue notre corpus. Pour réponde à notre problématique, nous avons organisé notre recherche en deux parties ; nous mettons l'accent, dans la première partie, sur les théories qui encadrent notre réflexion. Nous analyserons, par la suite, notre corpus à l'aide d'une grille d'analyse conçue et effectuée selon l'objectif de notre recherche.

2. Cadrage théorique :

2.1. La conception nouvelle de l'enseignement/apprentissage :

L'enseignement/apprentissage est un ensemble d'activités d'enseignement et d'apprentissage en contexte scolaire ce qui demande une interaction « dynamique entre les résultats d'apprentissage, les objectifs tracés par un programme d'étude, et les activités proposées. » cette situation permet d'atteindre ces résultats ainsi que les méthodes qui laisse mesurer et évaluer ces derniers. (Vienneau, 2011 : p.39)

En contexte algérien, l'approche préconisée au cycle primaire est l'approche par compétences, basée sur le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ce nouveau paradigme éducatif met l'apprenant au centre de l'acte d'apprentissage en lui donnant la possibilité d'intérioriser un ensemble de ressources qui se complètent : « cette approche évite le morcellement des connaissances » (cadre général du curriculum du cycle primaire, 2016 : 7) ; une démarche qui organise et donne un sens aux apprentissages.

2.2. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant :

Ce n'est plus le rapport d'autorité unilatéral ou l'enseignant possède le savoir et l'apprenant ne sait rien, c'est un renversement des rôles entre l'apprenant et l'enseignant : « un nouveau professionnalisme : celui de l'apprenant qui doit apprendre à apprendre sans se faire enseigner et celui de l'enseignant qui doit apprendre à former sans enseigner. » (Gohard-Radenkovic, Aline, 2004 : 222)

2.3. Les tours de parole et la prise de parole :

L'apprenant ne peut apprendre une langue sans la parler et il ne peut pas la parler sans l'apprendre ; la prise de parole constitue un élément important en classe de langue. L'enseignant utilise plusieurs procédés pour la provoquer et la rendre plus facile. La prise de parole présente un véritable enjeu à l'oral, l'enseignant utilisent différentes manières pour l'évoquer chez ses apprenants, tel que : « pose des questions faciles de type fermé ou à choix multiples, proposer des phrases à répéter.» (Rochex, Jean-Yves., 2003 : 16)

3. Protocole mis en œuvre :

3.1. Les participants :

Nous avons assisté au déroulement de deux cours de production orale avec deux enseignantes, exerçant dans la même école primaire de la ville d'El-Khroub wilaya de Constantine. Les apprenants choisis sont âgés entre 10 et 11 ans, le facteur de variation est la position qu'occupe la production orale par rapport aux autres activités. Notre but est de montrer la relation entre l'ordre des savoirs et la variation entre les stratégies d'étayage des enseignantes et son impact sur le rendement langagier des apprenants.

3.2. Méthodologie de recherche :

La perspective adoptée dans cette recherche est interactionnelle puisqu'il s'agit des interactions entre les enseignantes et ses apprenants. Notre corpus est recueilli par des enregistrements effectué dans deux classes de français langue étrangère, classe de 5ème AP.

Les deux enregistrements recueillis ont fait l'objet d'une transcription selon les conventions inspirées de celles de Robert Vion (1992 : 265). Les apprenants sont désignés par A1, le numéro correspond à l'intervention de l'apprenant par rapport à l'énoncé proposé ou à répéter. Concernant les enseignantes, elles sont désignées par P1 pour l'enseignante de la première classe et par P2 concernant celle de la deuxième classe.

4. Analyse et interprétation des données :

4.1. Lorsque l'enseignante aide l'apprenant à communiquer :

Nous avons remarqué que les interactions, constituant la production de l'oral, sont clairement dirigées et orientées vers la compétence de cette activité « présenter un métier ». L'enseignante intervient à chaque fois qu'un apprenant demande la parole et apporte de l'aide à ce dernier ; en lui corrigeant ou en lui apportant l'information qui manque : « L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les

interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. » (M. Matthey, 2003 : 68)

L'analyse de notre corpus nous a montré que le choix de l'étayage est complètement lié au contexte de la situation rencontrée, comme le montre l'extrait suivant ;

Extrait 1 :

TP125-PR5-P2 : alors que pensez-vous de ce métier (en montrant avec son doigt sa tête) est-ce qu'il est nécessaire est-ce qu'il n'est pas nécessaire' est-ce qu'il est utile hein que pensez-vous de ce métier :: est-ce qu'il est utile (elle écrit « le mot » utile au tableau) est-ce qu'il est nécessaire (elle écrit le mot « nécessaire » au tableau) est-ce que c'est un bon métier (elle écrit le mot « bon » au tableau) ou bien noble (elle écrit le mot « noble » au tableau)

TP126-Ax : madame madame madame

TP127-P2: oui A1

TP128-A1 : euh:

TP129-P1: je PENSE

TP130-A1: je pense le métier c'est euh euh/

TP131-P1 : QUE le métier

TP132-A1 : euh euh de boulanger c'est un métier noble

TP133-P1 : pouraquoi' ::: c'est un métier noble pourquoi'

TP134-A1 : euh euh

TP135-P1 : hein hein allez (l'enseignante écrit la phrase au tableau « je pense que le métier du boulanger est un bon métier)

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante P1 pose la question la répète et écrit les réponses des apprenants au tableau, elle a aussi écrit la totalité de la phrase au tableau pour faciliter la répétition à ses apprenants.

Les enseignantes observées connaissent les capacités de leurs apprenants par rapport à la présentation des métiers « la tâche à réaliser », elles guident les apprenants pour la réalisation de la tâche. Dans notre observation, nous avons trouvé les résultats suivants :

4.1.1. Un étayage faible :

Lorsque l'apprenant connait la réponse, l'enseignante oriente l'apprenant en posant des questions pour le guider, comme le montre l'extrait 2 ;

Extrait 2 :

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + et /

TP166-P2 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

Dans cet extrait, il est clair que l'apprenant a la capacité de présenter le métier de « médecin », l'enseignante P2 intervient et attire son attention à propos de l'erreur commise sans explication, elle pose une seule question. L'apprenant s'est corrigé rapidement sans attendre « le médecin est un homme actif.. ». Cette posture montre bien que l'enseignante utilise un étayage faible puisque l'apprenant connait la réponse.

4.2.2. Un étayage moyen :

L'enseignante renforce son étayage, elle guide ses apprenants en utilisant des questions et d'autres moyens pour les inciter à trouver la bonne réponse, comme le montre l'extrait suivant ;

Extrait 3 :

TP532-P1 : pourquoi'++ qu'est-ce qu'il permet le boulanger' + il permet aux gens de :: (en mimant l'action) de'/

TP533-A0 : manger

TP534-P1 : très bien ++ s'il n y avait pas le boulanger on n'aurait pas de pain :: de croissants ::/

TP535-Ax : des brioches

TP536-P1 : parce que :: il permet ++ aux gens ++ de se :: nou-rrir ++ de :: ' man-ger ++ d'accord1++ je fais une phrase et vous allez +++ je pense' ++ qui veut répéter + aller vas-y

Concernant cet extrait, l'étayage est renforcé avec une question, avec une explication et avec de la gestuelle. L'enseignante P1 complète cet échange en proposant l'énoncé. En connaissance du degré de capacité de ses apprenants, l'enseignante P1 renforce son guidage.

4.2.3. Un étayage fort :

L'enseignante pose des questions, écrit la réponse au tableau et apporte elle même l'information lorsque ses apprenants ne la connaissent pas. Voici l'extrait suivant :

Extait 4 :

TP132-P1 : pourquoi' ::: c'est un métier noble pourquoi'

TP133-A1 : euh euh

TP134-P1 : hein hein allez (l'enseignante écrit la phrase au tableau « je pense que le métier du boulanger est un bon métier)

TP135-P1 : hein hein

TP135-Ax: madame madame madame

TP135-P1: oui A2

TP136-A2 : je pense que le métier du boulanger parce que le boulanger :: est un :: métier :: euh euh très :: euh euh est un métier actif : et {sirieux}

TP137-P1 : parce qu'il est actif et sérieux' pourquoi' on dit que c'est un bon métier :: le métier du boulanger est un bon métier pourquoi' alors on répond par parce que (elle écrit la suite de la phrase, parce qu') hein parce qu'il parce qu'il prépare hein parce qu'il hein prépare ::

TP138-Ax : madame euh bon euh euh bon pain

TP139-P1 : voilà du bon pain et des croissants :: parce qu'il nourrit le monde entier c'est lui qui nourrit le monde entier (elle écrit le suite de la phrase : il nourrit le monde)

TP140-Ax : parce que prépare du bon pain

TP141-P1 : oui parce qu'il nourrit le monde

Dans l'extrait ci-dessus, il est bien clair que l'enseignante P1 renforce son guidage en utilisant plusieurs procédés ; poser des questions, écrire l'énoncé au tableau et proposer la phrase.

Le type d'aide utilisé par l'enseignant s'ajuste aux besoins liés à la zone proximale du développement de l'apprenant. L'interaction enseignant/apprenant fait apparaître la compétence « description d'un métier » guidée par l'enseignant, c'est-à-dire le développement d'un savoir-faire. (Matthey, M., 2003 : 68).

L'enseignante P2 est plutôt dans une situation : « *De soutien de la démarche d'apprentissage* » (Raymond Vienneau, 2011 : 184). Ajoutant à cela, les interactions sociales permettent d'attirer et de

maintenir l'attention, de prendre la parole et de créer une interaction effective ; cette interaction «laisse apparaitre des rituels d'interaction donnant lieu à un réapprentissage en L2. » (Gaonac'h, D., 1991 : 195).

Les situations cognitives sont des « situations facilitatrices », désignées par Rondal (1983, cité par Gaonac'h, D., Idem : 195) par le « langage modulé », dans ces situations, l'enseignant maintien l'interaction par « l'étayage » (Bruner), il contrôle une partie de l'interaction et laisse l'apprenant se concentrer sur un autre aspect de l'activité engagée.

4.2. Les énoncés proposés :

Dans un premier temps, nous avons comptabilisé les énoncés proposés par les deux enseignantes et ceux proposés par les apprenants dans les deux classes observées. L'analyse quantitative nous a permis de dégager les résultats suivants :

Classes	Enoncés proposés par l'apprenant	Enoncés proposés par l'enseignant	énoncés constitués par répétition	TP
Classe 1	30 (4.17%)	42 (5.8%)	262 (36.43%)	719
Classe 2	50 (15.38%)	41 (12.61%)	45 (13.84%)	325

Tableau 1 : *modalités d'interventions des apprenants et des enseignantes*

Bien qu'il s'agisse d'un cours de production orale où les apprenants sont invités à produire oralement en langue étrangère, nous constatons que l'enseignante P1 propose des énoncés plus que proposent ses apprenants. Les résultats montrent que la modalité utilisée dans cette activité est la répétition. Contrairement à l'enseignante P1, l'enseignante P2 propose moins d'énoncés par rapport à ses apprenants.

Dans le contexte scolaire, l'enseignant a le monopole de la parole, il indique le type d'échange à effectuer en proposant et en exigeant des phrases complètes, correctes et bien prononcées. Ajoutant que l'enseignant a seul la possibilité de poser des questions, il est toujours l'initiateur des échanges (Cicurel, F., 1985 : 17) L'apprenant limite ses interventions puisque sa compétence linguistique est aussi limitée. En plus, la prise de parole n'est pas libre : *« Le monde de fonctionnement de la parole est préréglé. » (ibidem : 16)*

Les apprenants de la deuxième classe ont montré une capacité à produire oralement qui détermine et qui traduit en même temps leur bonne préparation à réaliser la tâche demandée ; décrire et présenter un métier de leur choix.

Dans la deuxième classe, l'enseignant P2 est un médiateur, c'est-à-dire elle adopte une attitude réflexive face au sujet abordé, cette attitude sera ensuite imitée par l'ensemble de ses apprenants. (Vienneau, 2011 : 188). L'enseignant est un médiateur « privilégie entre l'apprenant et les savoirs à acquérir. » (ibidem : 201). Il a le rôle de médiateur et d'accompagnateur pour assurer l'engagement à la fois cognitif et affectif des apprenants.

4.3. Interventions des apprenants et des enseignantes :

En deuxième position, nous avons comptabilisé les interventions de l'apprenant et de l'enseignant face aux erreurs commises.

Nous voulons vérifier le degré de contrôle que les enseignantes ont face aux obstacles rencontrés. Voici le nombre d'interventions des enseignantes et celui des apprenants.

Classes	Hétéro-correction	L'apprenant s'auto-corrige	Les autres apprenants corrigent	Nombre de correction
Classe 1	190 :82.25%	05 :2.16%	36 :15.58%	231
Classe 2	40 :68.96%	03 :5.17%	15 :25.86%	58

Tableau 2 : *modalités d'interventions*

Ci-dessous une représentation graphique du tableau 2 regroupant les interventions de l'enseignante et des apprenants face au nombre de correction dans chaque classe.

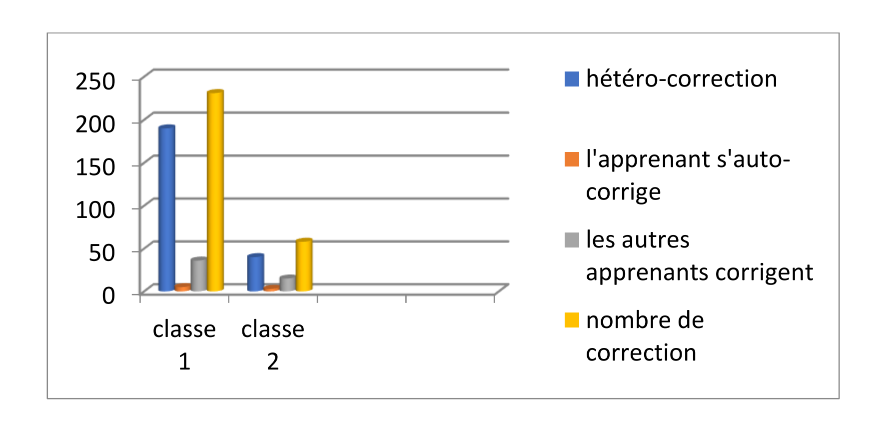


Figure 1 : *modalités d'intervention*

L'analyse quantitative nous montre que le nombre de correction dans la classe 1 est plus important que dans la classe 2. L'hétéro-correction est plus remarquable avec l'enseignante P1 comparativement à celle de l'enseignante P2. Donc, lorsque la production orale est présentée à la fin d'une séquence, l'enseignante intervient moins et les apprenants ont moins d'obstacles que lorsque l'activité est présentée au début de la séquence.

Conclusion :

L'étayage des enseignants, dans l'activité de production orale, et la préparation des apprenants sont étroitement liés ; avec des apprenants non préparés, l'enseignant abuse son étayage d'une façon à monopoliser la parole, à produire à la place de l'apprenant et même à corriger les erreurs des apprenants.

De cette manière, le rapport traditionnel entre l'enseignant et les apprenants est le même, l'enseignant est le détenteur du savoir, il ne fait que transmettre son savoir, l'apprenant est passif, il reçoit les nouvelles informations pour les répéter. Donc, l'interaction est unilatérale de l'enseignant vers l'apprenant. Dans ce cas, utiliser les caractéristiques de l'étayage : bien expliciter la tâche à effectuer, simplifier la consigne, poser des questions faciles et pertinentes encourager au maximum les apprenants, mais ne peut mener à une vraie production orale. Demander à un apprenant de produire oralement au début d'une séquence lui met dans une situation d'incapacité ce qui pousse l'enseignant à intervenir plus pour le corriger. De cette manière, l'apprentissage ne s'effectue pas mais il se manifeste seulement par de simples répétitions d'énoncés pré-préparés par l'enseignant.

Ainsi, il semblerait que l'étayage est plus efficace avec des apprenants bien préparés à la production orale ; Lorsque la production orale est présentée à la fin d'une séquence didactique, l'enseignant intervient et corrige moins que lorsque ses apprenants ne sont pas préparés. Présenter l'activité de la production orale à la fin d'une séquence donne à l'apprenant l'occasion de s'entrainer et d'acquérir les moyens linguistiques utiles pour produire oralement en langue étrangère, d'être plus actif, de réfléchir, de s'auto-évaluer et surtout de s'engager dans la construction de son savoir, cela permettra aussi à l'enseignant de jouer son nouveau rôle, de tuteur, de guide et surtout de facilitateur.

Bibliographie :

1) Bablon, F., (2004), Enseigner une langue à l'école, Paris, Hachette Education

2) icurel, F, (1985), Parole sur parole : le métalangage en classe de langue, collection D.L.E, CLE international : Paris.

3) Cuq, J. P., (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG.

4) Dolz J, Schneuwly B, (1998), Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral, Paris : ESF.

5) Halte, J-F et Rispail, M., (2005), l'oral dans la classe, Paris, L'Harmattan.

6) Gaonac'h, D., (1991), Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. Langues et apprentissage des langues, Paris édition : le Crédif

7) Gohard-Randenkovic, A., (2004), Communiquer en langue étrangère, Berne, Peter Lang.

8) MattheyY, M., (2003), Apprentissage d'une langue et interaction verbale, New York, Peter Lang.

9) Meirieu, P., (1987), Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF Éditeur.

10) Rochex, J-Y, (2003), réussir en langue : Un savoir à construire, Lyon, Chronique Sociale.

11) Vienneau, R., (2011), Apprentissage et enseignement, Montréal: Gaëtan. Morin .

12) Vion, R., (1992), la communication verbale : analyse des interactions, Paris, Hachette Supérieur.

Annexe :

Grille de transcription :

Pour faciliter la compréhension des transcriptions de notre corpus, nous avons opté par les conventions suivantes :

- P1 : P désigne l'enseignant, le numéro désigne la classe de 5ème AP choisie parmi les trois autres.
- A1 : A désigne l'apprenant, le numéro correspond à la place qu'occupe cet apprenant par rapport l'énoncé ou la phrase à répéter.
- Ax : un apprenant non identifié.
- A0 : tous les apprenants ensemble.

Voici à présent un tableau qui permet de présenter les conventions utilisées dans la transcription de notre corpus

/	**Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un autre**
+	**Pauses courte**
++	**Pauses moyennes**
+++	**Pauses longues**
'	**Intonation montante**
A1 : le tensiomètre	**Chevauchement**

A2 : les seringues

Il utilise la CLE	Accentuation d'un mot ou d'une syllabe
Oui :	Allongement vocalique
Oui :::	Le nombre de : correspond à la longueur de l'allongement
(.......... ?)	Enoncé inaudible ou incompréhensible
(rire)	Correspond à une description non verbale
X, XX, XXX	Mot inaudible, le nombre de X correspond au nombre de syllabes.
{sirieux}	Mot mal prononcé
//ex//	Prononcer une seule syllabe d'un mot
/000000/	Pas de réponse
ja-rdi-nier	Prononciation par syllabe
un – atelier	Pas de liaison

Problématique de l'intervention didactique dans l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit au primaire

Doctorante. Sarra Bouchaour/Université Badji Mokhtar, Laboratoire LIPED , Annaba /Algérie

Résumé :

En Algérie, comme partout ailleurs dans le monde, les exigences littératiques qui ne cessent de s'accroitre, impliquent la formation de lecteurs habiles maitrisant un large répertoire de stratégies de compréhension de l'écrit l'aidant à bien comprendre ce qu'ils lisent depuis leurs premières années d'apprentissage. Ce qui constitue un grand défi pour les enseignants du primaire qui peut être relevé en veillant sur le développement de leurs pratiques de classe. C'est pourquoi nous voulions par le biais du présent écrit, dresser un état des lieux sur la question de l'intervention didactique en enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit en s'intéressant au rôle de l'enseignant stratégique et à ses pratiques à cet égard tout en se référant à la genèse de la littérature scientifique dans ce domaine.

Mots-clés : compréhension de l'écrit, enseignant, apprenant , stratégies de compréhension , pratique enseignante.

Abstract:

In Algeria, as everywhere else in the world, literary demands which are constantly increasing imply the training of skilful readers mastering a large repertoire of reading comprehension strategies helping them to fully understand what they have been reading since their earliest years. Years of learning which constitutes a great challenge for primary school teachers and this can be met by ensuring the development of their classroom practices. This is why we wanted through this writing to draw up an inventory of the question of didactic intervention in the teaching of reading comprehension strategies by focusing on the role of the strategic teacher and his practices in this regard while referring to the genesis of the scientific literature in this field.

Keywords: Reading Comprehension, Teacher, Learner, Comprehension Strategy, Teaching Practice.

Introduction :

Mise en œuvre par Thorndike en 1917, la lecture silencieuse suivie de questions de compréhension était pendant longtemps la pratique principale à laquelle se référaient les enseignants de langue lors de l'enseignement de la compréhension écrite. En fait, jusqu'à la fin des années 1970, personne n'abordait la possibilité d'un enseignement direct de la compréhension de l'écrit et les enseignants se contentaient d'évaluer la compréhension de leurs apprenants au lieu de leurs enseigner comment apprendre à comprendre en lisant (Lafontaine, 2003).

Ce n'est qu'avec l'essor de la psychologie cognitive vers les années 1980 que cette pratique, longtemps éminente, est remise en question. En fait, grâce aux avancées théoriques du courant cognitiviste, la compréhension en lecture est considérée comme une activité cognitive complexe qui s'appuie, certes, sur le contenu du texte, mais qui met également à profit les connaissances préalables et les habilités cognitives du lecteur, ce dernier est actif, *«il ne subit pas le texte lu jusqu'à la perception de sa signification. La signification est plutôt construite par le lecteur et elle diffère autant en fonction des connaissances du lecteur qu'en fonction de l'information apportée par le texte. »* (Golder et Gaonac'h, 1998 : 362). Dès lors, comprendre un texte, ce n'est plus uniquement déchiffrer son contenu et répondre à des questions de compréhension. Comprendre un texte c'est aussi avoir la capacité d'effectuer des inférences et réaliser des déductions logiques en partants d'indices présents dans ce texte pour rendre explicite une information implicite. Comprendre un texte, c'est également faire des liens entre le contenu de ce texte et ses connaissances préalables. Comprendre un texte c'est parallèlement être capable d'évaluer et de gérer sa compréhension tout au long de l'acte de lire. Donc, comprendre un texte c'est en quelque sorte être en mesure de mobiliser un ensemble de stratégies de compréhension à bon escient. Ce qui implique que l'enseignement de la compréhension de l'écrit ne doit plus se focaliser sur les lectures silencieuses et les questions de compréhension et doit plutôt assurer à tout apprenant la maitrise de stratégies de compréhension.

Ainsi, il est désormais question d'un enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit, un nouvel dispositif d'enseignement en lecture qui consiste essentiellement à enseigner des stratégies en rendant observables les processus de compréhension utilisés par de bons lecteurs pour aider des lecteurs en difficulté à mieux comprendre (Giasson, 1990). Dans ce contexte d'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant est primordial, il amène ses apprenants à découvrir les stratégies de compréhension nécessaires pour toute lecture réussie, leurs apprend l'utilité de ses stratégies et leurs démontre la manière de les utiliser indépendamment et à bon escient dans des situations de lecture multiples et diversifiées. Mais qu'en est-il exactement dans la réalité scolaire ? Et est-ce que l'enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit trouve un écho dans les pratiques d'enseignement au primaire ?

Pour tenter de traiter cette problématique, nous aborderons dans ce qui suit, l'importance de l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit, le rôle de l'enseignant stratégique ainsi que les pratiques sous-tendant l'enseignement des stratégies de compréhension.

1. Importance des stratégies de compréhension de l'écrit pour l'apprenant-lecteur :

Pouvons-nous apprendre aux apprenants à surmonter leurs difficultés en compréhension de l'écrit? Les recherches consultées assurent qu'il est possible de le faire à travers l'enseignement des stratégies de compréhension employées par de bons lecteurs (Vakilifard, 2018 ; Lafontaine, 2003). En fait, les bons lecteurs sont actifs tout au long du processus de lecture (Thériault et Laurin, 2016). Ils mobilisent de nombreuses stratégies dans le but d'accéder au sens de l'écrit, et ce, souvent sans en être entièrement conscients (Pressley et McCormick, 1995). Les bons lecteurs, font également preuve d'une grande flexibilité cognitive en utilisant différentes stratégies en fonction du contexte de lecture dans le quel ils se trouvent (Giasson, 1990).

En revanche, plusieurs auteurs (Giasson, 1995 ; El Bina, 2000; Lafontaine, 2003) affirment que les apprenants éprouvant des difficultés en lecture sont ceux qui n'arrivent pas à acquérir seuls de bonnes stratégies de compréhension de l'écrit puisque la construction et la maitrise de ces stratégies ne sont pas toujours systématiques (Lafontaine, 2003). En effet, si le bon lecteur découvre lui-même des stratégies de compréhension adéquates à la situation de lecture, ce n'est pas le cas pour le lecteur en difficulté (Giasson, 1990). Ces stratégies doivent donc faire l'objet d'un enseignement direct pour les expliciter et les rendre accessibles aux apprenants puisque ces derniers peuvent difficilement y avoir accès autrement (Topping et Ferguson, 2005).

D'où la nécessité de faire de la classe de lecture un réel lieu d'apprentissage explicite des stratégies de compréhension de l'écrit en insistant non seulement sur l'application des stratégies enseignées, le comment-faire (connaissances procédurales), mais aussi sur le quoi-faire (connaissances déclaratives), le pourquoi-faire et le quand-faire (connaissances conditionnelles) (Boyer, 1993), en suivant un continuum de six interventions pédagogiques essentielles (Falaedeau et Gagnié, 2012) :

- Définir la stratégie et présenter son utilité : fournir aux apprenants des informations sur la définition et l'importance de la stratégie enseignée dans un langage simple ;
- Modelage : Verbaliser le processus de compréhension sous-jacent à l'utilisation de la stratégie enseignée ;
- La pratique guidée : Guider les apprenants progressivement vers la maitrise de la stratégie ;
- La pratique autonome : Laisser les apprenants pratiquer la stratégie sans assistance;

- Rétroaction et questionnement : Amener les apprenants à exercer un contrôle sur leur propre apprentissage ;
- Réinvestissement : utilisation autonome de la stratégie dans d'autres situations de lecture.

Ces interventions pédagogiques nous invitent à repenser le rôle de l'enseignant pendant la séance de compréhension de l'écrit que nous aborderons dans la section suivante.

2 .Le rôle de l'enseignant stratégique :

L'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit vise à apprendre à l'apprenant à comprendre et à accroitre son autonomie dans l'acte de lire. Si telle est la finalité de l'enseignement stratégique, il va sans dire que le rôle de l'enseignant doit être repensé sous une nouvelle perspective que Tardif (1992) désigne par « enseignant stratégique ». Quel est donc le rôle de cet enseignant stratégique ? Selon le même auteur, il s'agit d'un penseur, d'un preneur de décisions, d'un motivateur, d'un modèle, d'un médiateur et d'un entraineur.

Un penseur, à cet effet, l'enseignant stratégique doit s'interroger sur la pertinence des activités de lecture proposées, sur les besoins et les connaissances antérieures de ses apprenants ainsi que sur le matériel didactique propice pour réaliser des tâches d'apprentissage stratégique réussies.

Un preneur de décision, pour prendre des décisions sur ce qu'il présente et avoir le courage quand si nécessaire de dépasser les frontières d'un manuel scolaire ou d'un guide pédagogique et faire des choix judicieux pour orienter le comportement cognitif de ses apprenants dans le but de former des lecteurs stratégiques.

Un motivateur, en vue de soutenir la motivation de l'apprenant et d'accroitre son engagement, l'enseignant stratégique doit lui expliquer l'intérêt personnel et scolaire des stratégies enseignées en lui faisant comprendre que les tâches de compréhension exigées sont réalisables par la mise en œuvre de stratégies appropriées qu'il peut lui enseigner.

Un modèle, il est difficile pour un apprenant de découvrir et d'utiliser tout seul une stratégie de compréhension qui demeure quelque chose d'abstrait. C'est pourquoi, l'enseignant stratégique doit montrer à l'apprenant clairement les stratégies de compréhension propices à la situation de lecture en prenant le rôle d'un modèle de lecteur expert par la verbalisation concrète de l'ensemble d'étapes d'utilisation des stratégies en question.

Un médiateur, ce rôle permet à l'enseignant stratégique de fournir à l'apprenant une rétroaction, en faisant un retour sur les stratégies enseignées en lui rappelant leur utilité et leur contexte d'utilisation pour l'amener à prévoir les difficultés et à planifier les solutions en lisant.

Un entraineur, ce dernier rôle permet à l'enseignant de systématiser la maitrise des stratégies enseignées à travers des situations de lectures réelles et diversifiées. Son assistance diminue avec le temps pour assurer le transfert autonome de l'apprenant des stratégies apprises dans d'autres contextes de lecture.

L'enseignant stratégique est donc une conception didactique complexe et multidimensionnelle, son rôle ne se limite pas à la transmission d'un simple savoir prédéfini dans un curriculum donné. Il doit être capable de planifier et de gérer des activités permettant aux apprenants d'acquérir les stratégies de compréhension efficaces, de nouvelles pratiques enseignantes sont donc en question.

2- Les pratiques enseignantes réelles : une constatation préoccupante…

Conjointement à la préoccupation en faveur de la détermination du rôle de l'enseignant dans la formation de lecteurs stratégiques et les pratiques enseignantes exemplaires à ce propos, d'autres recherches, *« bien que peu nombreuses »* (Martel et Levesque, 2010 : 29), se sont intéressées à l'étude des pratiques réelles des enseignants en contexte d'enseignement de la compréhension de l'écrit.

La plupart des recherches qui se sont intéressés à ces pratiques en contexte d'enseignement de la compréhension de l'écrit en Europe (Van Keer, 2004), aux États-Unis (Beers, 2003; Kropiewnicki; 2006; Meijer, 2001), au Canada (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003), comme en Algérie (Haroun,2016 ; Dembri, 2016) partagent le même constat suivant : **l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit reste exceptionnel plutôt que systématique dans la pratique réelle des enseignants.**

En effet, il y a déjà plus de quarante ans, Durkin (1979) a relevé le constat que les pratiques enseignantes relatives à la compréhension de l'écrit en général sont inadéquates. Suite à des observations de classe longitudinales, elle a découvert que les enseignants accordent très peu de temps à l'enseignement de la compréhension en tant que telle et se limitent à des lectures silencieuses suivies de questionnaires de compréhension :

Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles. (Durkin, 1979, traduit par Giasson, 1990 : 26).

Aujourd'hui, les recherches les plus récentes ont démontré que la situation actuelle de l'enseignement de la compréhension en lecture ne s'est pas sensiblement améliorée au cours de ces dernières années (Dewitz et *al.* 2010). Ainsi, Van Keer (2004) souligne que l'enseignement de la lecture au primaire reste encore traditionnel, caractérisé par un recours massif aux questionnaires sur le contenu du texte que par un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit.

De leur côté, Croisetière (2011) signale que les enseignants délaissent en grande majorité les pratiques permettant d'expliciter les stratégies de compréhension et d'assurer l'autonomie des apprenants. Dans la même vocation, Cèbe et Goigoux (2007) en visant la connaissance des pratiques enseignantes relatives aux stratégies de compréhension de l'écrit ont entrepris une recherche de laquelle ils ont conclu que *« les professeurs n'accordent guère de place à une pédagogie explicite de la compréhension »* (2007 : 193).

Dans le même ordre d'idées, Norton-Ejnik (2011) affirme que *« généralement, les enseignants ne croiraient pas devoir enseigner les stratégies de lecture »*. (Cité par Deschène, 2017 : 7). De même, Martel et Levesque (2010) confirment que les pratiques liées à l'enseignement de stratégies métacognitives sont délaissées par beaucoup d'enseignants, notamment celles relatives au modelage des stratégies enseignées malgré qu'elles représentent une étape clé de l'enseignement stratégique.

En ce qui concerne les pratiques des enseignants algériens relatives à l'enseignement de la lecture, les recherches qui en portent, soulignent que l'enseignement de la compréhension de l'écrit demeure traditionnel et peu tourné vers l'enseignement stratégique tel qu'il est recommandé par la littérature scientifique. A cet égard, Haroun (2016 : 443-446), révèle que la majorité des enseignants adoptent une approche d'enseignement par immersion qui ne débouche pas sur un véritable enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit.

Dans la même perspective, Ait yahia (2012) a mené une enquête sous forme d'observation directe visant à caractériser les pratiques enseignantes de la lecture à l'école primaire, de laquelle a conclu que *« les enseignants ignoraient comment enseigner la lecture et méconnaissent par la suite, la notion de stratégie et son utilité »* (*ibid*., 2012 : 82).

Ce qui est confirmé de la part de Dembri, (2016 : 344-345) qui considère que l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit est totalement absent :

> *Les stratégies indispensable à la lecture compréhension (...) ne font pas partie des préoccupations des enseignants ni du temps de la leçon de lecture. Le cours de lecture est consacré à évaluer les élèves par des questions souvent littérales sur le texte en l'absence de toute stratégies de lecture.*

C'est pourquoi la même auteure suggère une remise en question des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit au primaire :

> *Le travail en classe sur la construction du sens et le développement des stratégies de compréhension à l'école primaire nécessite une remise en question et une transformation profonde des pratiques d'enseignement, qui s'avèrent pour le moins traditionnelles, en dépit des exigences ministérielles.* (*ibid.* : 296).

Conséquemment, en dépit de l'incidence cruciale des pratiques enseignantes sur la compréhension des apprenants, les recherches effectuées jusqu'à présent, hors et dans le contexte scolaire algérien, soulignent communément un écart entre ce que la recherche propose comme pratique enseignante exemplaire et ce que les enseignants proposent à leurs apprenants. Autrement dit, une discordance entre les avancées théoriques et les pratiques effectives des enseignants en matière d'enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit dans le contexte réel de la classe.

Conclusion :

De tous les facteurs qui déterminent l'apprentissage de la lecture au primaire, le plus crucial demeure l'enseignant lui-même (Boulay, 1985; Cartier, 2007; Turcotte, 2007). Ce dernier joue un rôle capital dans toute démarche d'enseignement /apprentissage de la lecture auprès de jeunes écoliers. Néanmoins, il n'est pas toujours bien formé à l'enseignement de cette activité ce qui fait que ses pratiques enseignantes ne sont pas toujours adéquates (El Bina, 2000). En effet, promouvoir un enseignement

efficace de la compréhension de l'écrit implique, pour l'enseignant, de déplorer des pratiques validées par la recherche scientifique. Force est de constater que la littérature scientifique témoigne que de nombreux enseignants délaissent les pratiques dont la validité a été démontrée et optent encore pour un enseignement traditionnel, basé sur les questionnaires de compréhension, qui servent plus à évaluer la compréhension des apprenants qu'à leur apprendre à comprendre de l'écrit. Ce constat révèle l'urgente nécessité de poursuivre la recherche en prenant appui sur de nouveaux terrains d'investigation, pour une meilleure analyse des pratiques des enseignants et un développement professionnel optimal, dans la finalité de former des lecteurs habiles capables de s'inscrire en toute harmonie dans une société du savoir en perpétuelle évolution.

Bibliographie :

1) Ait yahia, k., (2012), « L'enseignement explicite de la compréhension écrite au collège. Cas des enseignants de la 4ème année, Sendja wilaya de Chlef », mémoire de magister, Université de mostaghanem, Algérie.

2) Ameur A., (2016), « Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture », Thèse de doctorat, Université de Biskra, Algérie.

3) Beers K., (2003), « When kids can't read, what teachers can do: A guide for teachers, 6-12 ». Portsmouth, Heinemann.

4) Boulay, Y., (1985), « Colloque sur la réintroduction du français dans les programmes malgaches ». Madagascar.

5) Boyer, C., (1993), « L'enseignement explicite de la compréhension en lecture », Boucherville : Éditions Graficor.

6) Cartier, S C., (2007), «Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir ». Anjou, Québec: Les Éditions CEC Inc.

7) Cèbe, S. Goigoux R., (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes ». *Repère* n° 35, pp. 185-208.

8) Croisetière, C., (2011), « Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture : les effets d'un enseignement explicite », Mémoire de maitrise en éducation, Université de Montréal, Québec.

9) Dembri, N., (2016), « La compréhension de l'écrit à l'école primaire. Quelle démarche pour quels apprentissages ? », Thèse de doctorat, Université de Constantine, Algérie.

10) Deschènes, M., (2017), « Pour ne pas prêcher les stratégies de lecture dans le désert », Essai présenté à L'Université du Québec à trois rivières.

11) Dewitz, P. Leahy, S B. Jones J. Sullivan P M., (2010), «The essential guide to selecting and using core reading programs». Newark, DE: International Reading Association;

12) Durkin, D., (1979), «What Classeroom Observations reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, n° 4, 481-534.

13) El Bina, A., (2000), Stratégies de lecture en classe d'accueil»

14) Falardeau, E. Gagné G C., (2012), L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche, en ligne, https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__ed4a4bd79f17__Enseignement_explicite_et_autoregulation_article_.pdf.

15) Fayo,l M., (2004), Lecture comme processus dynamique. In Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture, observatoire national de la lecture, CNDP, Paris.

16) Giasson, J., (1990), La compréhension en lecture. Montréal: Gaetin Morin.

17) Gloder, C. et Gaonac'h, D., 1998, « Lire et comprendre : psychologie de la lecture. Paris : Hachette éducation.

18) Kropiewnicki M., (2006), « April. An Investigation of Effective Instructional Methods to Train Preservice Teachers in Reading Comprehension Strategies». Document présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research. San Francisco, CA.

19) Haroun, Z., (2016), «La compréhension de l'écrit en 5eme année de primaire. Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation», Thèse de doctorat, Université de Constantine, Algérie.

20) Lafontaine, D., (2003), «Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

21) Martel, V. Levesque, J Y., (2010), «La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement». *CJAL * RCLA*, pp. 27-53.

22) Norton-Ejnik, S L., (2011), «Teaching reading in the secondary content area classroom: Teacher attitudes and predictors», Thèse de doctorat inedited, Western Michigan University.

23) Pressley, M. McCormick C., (1995), «Strategies and metacognitive regulation of strategies : Basic theory and research». Dans M. Pressley et C. McCormick (dir.), *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policy makers,* pp. 27-47, New York : Harper Collins College Publishers

24) Tardif, J. , (1992), « Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive», Montréal, éd. Logiques.

25) Thériault, P. Laurin, N., (2016), «Enseigner la lecture au primaire: un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire». *La recherche-action et la recherche développement au service de la littératie,* pp. 15-35.

26) Thorndike, E L., (1917), « The understanding of sentences». *Elementary school journal.*

27) Topping, K. et Ferguson, N. , (2005), « Effective literacy teaching behaviors», *Journal of Research in Reading*, n° 28(2), pp. 125-143.

28) Turcotte, C., (2007), « La construction des pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture d'enseignants du primaire », Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.

29) Vakilifard, A., (2018), «Pour un enseignement efficace de la compréhension en lecture: une trousse d'intervention soutenue par les recherches scientifiques», *Revue de la Faculté des Lettres.*n° 20, Automne-hiver 2018.

30) Van Grunderbeeck, N. Théorêt, M. Chouinard, R. S Cartier., (2003), «Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en

lecture chez des élèves du secondaire», Montréal, Université de Montréal, n°3(16), pp.31-35.

31) Van Keer, H., (2004), « Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring», *British Journal of Educational Psychology*, n° 74, pp. 37-70.

La traduction en classe de langues étrangères : entrave ou appui ?

Dr. Samira Ouyougoute/ Université de Bejaia/ Algérie

Résumé :

La présente communication s'intéresse à la place de la traduction dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, à savoir l'enseignement/apprentissage de la langue anglaise aux étudiants de 1ère année licence de français de l'université de Bejaia. A travers cette communication nous essayerons de répondre aux questionnements suivants : la traduction renforce-t-elle la compréhension de la langue anglaise chez les étudiants de 1ère année licence de français ? Quelles sont les entraves de l'enseignement/apprentissage de la langue anglaise causées par le recours à la traduction ? Afin de répondre à ces différentes questions, nous pouvons émettre l'hypothèse que la traduction joue un rôle efficace chez les apprenants, issues de milieux plurilingues comme l'Algérie notamment, pour faire progresser leurs compétences, et de ce fait faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Une enquête de terrain a été menée auprès du public concerné, à savoir les étudiants de 1ère année licence de français ainsi que les enseignants de langue anglaise assurant ce module au département de français de l'université de Bejaia. A cet effet, des questionnaires ont été réalisés auprès de ces étudiants afin d'atteindre l'objectif de notre recherche.

Mots clés : Traduction, enseignement , apprentissage, classe de langues étrangères, entrave, appui.

Abstract:

This communication focuses on the place of translation in teaching foreign language learning, namely teaching / learning the English language to 1st year French Licence students at the University of Bejaia. Through this communication we will try to answer the following questions: does translation strengthen understanding of the English language among 1st year French Licence students? What are the barriers to English language teaching / learning caused by the use of translation? In order to answer these different questions, one can hypothesize that translation plays an effective role for learners, from plurilingual backgrounds such as Algeria in particular, to advance their skills, and there by facilitating the process of teaching / learning of foreign languages. A field survey will be conducted with the public concerned, namely 1st year French Licence students as well as English language teachers providing this module at the French department of the University of Bejaia. To this end, questionnaires will be carried out with the latter in order to achieve the objective of our research.

Keywords: Translation, Teaching , Learning, Foreign Language Class, Hindrance, Supports.

Introduction :

La polémique sur le recours à la traduction et l'introduction des langues maternelles, dans l'enseignement des langues étrangères, alimente toujours l'actualité en Algérie et dans le monde entier car il est un sujet crucial aux yeux des spécialistes et pédagogues. Ces spécialistes en la matière estiment que

les pays en développement sont souvent ceux, où l'on trouve la plus grande diversité linguistique, et également ceux qui alphabétisent leurs enfants dans leurs langues d'origine, alors qu'imposer d'entrée en jeu, la scolarisation en langue nationale ou dans une langue étrangère, est une politique menant souvent à l'échec.

La Banque mondiale, l'affirme dans le Sourcebook for Poverty Reduction Strategies (2001), en reprenant un rapport de l'Unicef de 1999:

> *De nombreuses recherches montrent que les élèves apprennent plus vite à lire et à acquérir de nouvelles connaissances, lorsqu'ils ont reçu un premier enseignement dans leur langue maternelle. Ils apprennent également plus rapidement une seconde langue que ceux qui ont d'abord appris à lire dans une langue, qui ne leur était pas familière.*

Les experts en Algérie considèrent que s'il y a un taux d'échec dans le système éducatif algérien, c'est parce qu'il y a un problème dans la transmission du savoir. La langue maternelle qui est l'élément socioculturel par excellence qui assure à l'enfant l'accès au langage et au monde, est complètement mise à l'écart dans le système éducatif algérien; l'enfant subit ainsi une rupture linguistico-culturelle en se retrouvant dans une école baignée dans un contexte basé, principalement, sur l'arabe académique. Un contexte qui ne représente guère son identité algérienne plurilingue marquée par une richesse linguistique et culturelle. C'est pourquoi certains enseignants se retrouvent dans l'obligation de recourir aux langues maternelles dans leurs cours afin qu'ils puissent transmettre leurs messages surtout quand il s'agit de langues étrangères telles que la langue française et la langue anglaise…

Dans la présente contribution, nous voulons traiter la place de la traduction dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais en classe de première année licence français à l'université de Bejaia. Nous voulons avoir des réponses aux questionnements suivants : la traduction de la langue anglaise vers les autres langues des étudiants renforce-t-elle la compréhension de la langue anglaise chez les étudiants de 1ère année licence de français ? Quelles sont les entraves de l'enseignement/apprentissage de la langue anglaise causées par le recours aux autres langues existantes ?

Notre article s'articule autour de deux parties. Dans la première, nous présenterons la situation linguistique en Algérie en général, celle de Bejaia en particulier, l'importance de la didactique plurilingue et pluriculturelle qui prend en considération la diversité et la richesse culturelle du paysage sociolinguistique

dans lequel évolue l'apprenant algérien. Dans la seconde partie, nous essaierons à travers une analyse par questionnaire de mettre en lumière le rôle des langues maternelles dans le processus enseignement/apprentissage de la langue anglaise en classe de 1^{ère}année licence de français.

1. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en l'Algérie :

En abordant la situation linguistique de l'Algérie, les études menées par beaucoup de chercheurs comme : Dourari, A. Essalah-Rehal, S., Derradji, Y ont démontré qu'elle est l'une des plus complexes. Elle se caractérise par la coexistence de plusieurs variétés langagières, produit de son histoire et de sa géographie. Une configuration linguistique quadridimensionnelle composée du berbère, langue des autochtones de l'Afrique du Nord, qui n'est reconnue que récemment par l'instance politique algérienne. Elle est devenue ainsi une langue nationale à côté de l'arabe académique, langue des médias, etc. L'arabe dialectal, la langue maternelle et le parler quotidien de la plupart des Algériens. Le français, première langue étrangère, héritage colonial, apprise dès la troisième année primaire. Enfin la langue anglaise classée langue étrangère numéro 2. La maitrise de cette dernière avec aisance pourrait être utile à la vie future professionnelle ou sociale des apprenants algériens.

Vers 1970, les autorités décident de mettre en place la politique de "l'arabisation ponctuelle", c'est-à-dire l'élimination année par année des classes bilingues, ainsi l'introduction du français, décrété "langue étrangère" a été retardée. Il n'est alors dispensé qu'à partir de la quatrième année. Pour mieux écarté la langue française et tout ce qu'elle représente (langue coloniale), les autorités algériennes mettent le français en concurrence avec l'anglais dès la rentrée scolaire 1992/1993. Il est demandé aux enfants de quatrième année de l'école primaire de choisir entre le français et l'anglais.

Ces choix linguistiques ont entraîné un grand nombre de dysfonctionnement et une baisse qualitative de niveau des jeunes élèves. Par conséquent, les Algériens ne peuvent s'exprimer "correctement" ni en arabe (académique), ni en français, ni en tamazight (berbère). L'école algérienne est devenue « *une école sinistrée* » selon le rapport final de la « Commission Nationale sur la Réforme de l'Education) installée par le président Abdelaziz Bouteflika en mai 2002. Celle-ci recommande une nouvelle politique linguistique éducative basée sur un plurilinguisme qui reconnait l'existence des langues étrangères,

Cette politique d'arabisation menée par les autorités algériennes n'a pas réussi à éradiquer et à effacer les trois langues qui constituent la réalité linguistique algérienne pour plusieurs raisons. Nous pouvons

citer : le printemps berbère en 1980, la grève du cartable de 1994/1995 et également l'introduction de Tamazight dans le système éducatif algérien en 2002 par le président Abdelaziz Bouteflika etc. Les réformes du système éducatif algérien témoignent d'une ouverture sur les langues étrangères, notamment l'anglais qui a réussi à avoir une place de choix dans les débats relatifs à la dimension linguistique des enseignements.

Après avoir résumé la situation linguistique de l'Algérie, nous ne pouvons exposer les étapes et les résultats de notre recherche sans présenter la situation linguistique de la région dans laquelle nous l'avons menée.

2 .Situation linguistique de Bejaia, une ville plurilingue :

Béjaia (en berbère Vgayet ou Bgayet, en arabe) est une commune algérienne située en bordure de la mer Méditerranée à 180 km à l'est d'Alger. Elle se distingue par son particularisme linguistique. En plus du français et l'arabe académique considérés comme un héritage de l'histoire de l'Algérie et qui a reconfiguré sa situation linguistique, Bejaia possède deux langues maternelles : le kabyle et l'arabe dialectal. Mais un arabe dialectal un peu spécifique, l'arabe bougiote, appelé tabgawit en kabyle, pratiqué essentiellement par les « grandes familles » dans les plus anciens quartiers de la haute ville

3.La traduction et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie :

La place de la traduction en classe de langues étrangères reste polémique. La méthodologie traditionnelle, dite méthode grammaire/traduction, et la méthodologie active la considèrent comme indispensable et pivot central, contrairement aux méthodologies : directe, audio-orales et SGAV qui considèrent la langue maternelle comme source d'interférences. Les changements de statuts de la traduction résultent, souvent, des objectifs assignés à l'enseignement de la langue étrangère.

Les recherches ont montré que l'apprentissage d'une langue étrangère, prend appui sur les langues que les élèves connaissent déjà. Cette place donnée à (aux) la langue(s) maternelle(s) des apprenants et à leurs acquis antérieurs, constitue un pas important dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, particulièrement, en Algérie, même si les enseignants ne doivent pas transformer exclusivement le cours de français en cours de langue maternelle.

Les travaux en didactique du français langue étrangère par exemple montrent l'importance de l'approche contrastive, et l'utilisation de(s) langue(s) maternelle(s) des apprenants dans

l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (Castellotti V. (2001), Richer, J.J. et Lesage, F., Cuq J. P., et Gruca I. (2003).

Ces recherches ont montré que l'apprentissage des langues étrangères ne se déroule pas comme si l'individu était "*vierge de toute connaissance»* (Pendanx, M., 1998 *:* 10). Pour Cuq et Gruca, l'acquisition se développe à partir de l'expérience linguistique de la première langue ou de la langue maternelle. Selon ces chercheurs, les langues maternelles jouent un rôle de références auxquelles tout apprenant d'une langue étrangère se reporte pour construire *(par hypothèses successives),* de nouvelles connaissances. (Cuq et Gruca, 2003 : 91)

Ceci dit, lors de l'apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant ne construit pas un autre système langagier, mais plutôt procède à un «*réajustement cognitif et social*» (Richer J.J., Lesage F., 1998 : 30) de la langue cible. Nous soulignons que la plupart des étudiants en Algérie parlent, en fonction de la région à laquelle ils appartiennent, l'arabe algérien, la (les) langue(s) berbère(s) reconnue(s) depuis quelques années comme langue nationale, parmi lesquelles on peut citer le kabyle, le Chaoui, le targui et bien d'autres langues. La langue maternelle des apprenants algériens est donc différente. À ces langues maternelles viennent s'ajouter les langues que les apprenants ont apprises à l'école.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie, l'influence des langues maternelles, principalement le berbère et l'arabe dialectal qui sont des données relativement stables dans le contexte linguistique algérien, reste incontestable et demande à ne pas être ignorée si l'on veut avoir une vue juste sur la situation.

4.La méthodologie suivie :

Notre démarche est qualitative, nous avons opté pour le questionnaire comme outil de recherche pour l'élaboration de notre modeste recherche, le but est de relever un certain nombre de réponses des enseignants et des étudiants. Le questionnaire reste le meilleur moyen qui permet un éventail d'informations qui pourrait nous permettre de faire émerger les attitudes des enseignants et des étudiants envers le recours à la traduction en classe d'anglais.

Notre questionnaire a été envoyé aux participants en ligne durant le mois d'août 2021. 80 étudiants inscrits en 1ère année licence français au département de français de l'université de Bejaia, 7 enseignantes de langue anglaise exerçant dans ce même département étaient les destinataires de ce questionnaire. Nous précisons que les 7 enseignants et 44 étudiants ont répondu.

Il est à noter, également, que les apprenants concernés par cette enquête, étudient la langue anglaise en 1ère année à raison d'une heure et demie par semaine. Après avoir récupéré nos questionnaires, nous avons procédé à l'analyse des résultats obtenus.

5.Analyse des données recueillies :

Le questionnaire destiné aux enseignantes d'anglais comporte quatorze questions fermées et six ouvertes. Elles portent sur les points suivants : le recours aux autres langues en cours d'anglais, les moments et les fréquences de ce recours, les langues et les types de traduction utilisées et enfin les difficultés rencontrées.

Quant à celui destiné aux étudiants de 1ère année de français de l'université de Bejaia, il comporte 15 questions, toutes fermées qui tournent autour des préférences des étudiants quant aux langues existantes dans leur entourage, à leur attitude envers le recours à la traduction en cours d'anglais et aux difficultés rencontrées lors du recours à ce procédé.

5.1. Attitudes des enseignants envers la traduction :

D'après l'analyse des réponses des enseignantes, nous pouvons dire que le recours à la traduction en classe d'anglais est fréquent mais à des degrés différents. Pour ces enseignantes, le recours aux autres langues pendant le cours d'anglais dépend du degré de compréhension des étudiants. Autrement dit, le recours à la traduction peut ne pas être nécessaire si les étudiants ne le demandent pas ou ne montrent pas le besoin de traduire dans une autre langue qu'ils connaissent (l'arabe, le kabyle ou le français). Exemple de réponse : *« je traduis les mots difficiles lorsque les étudiants me le demandent »*. Deux enseignantes sur 7 ont même précisé que l'objectif n'est pas la traduction mais l'enseignement d'une langue étrangère. Selon elle, l'étudiant doit être habitué à comprendre et à parler cette langue pour la maitriser et l'utiliser dans la vie. Exemple de réponse : *« il ne faut pas toujours recourir à la traduction sinon les étudiants vont avoir l'habitude et ne vont plus faire l'effort de s'exprimer en anglais… ».*

Les moments d'utilisation de la traduction en classe d'anglais, varient d'une enseignante à une autre. 32,89 % des enseignantes questionnées considèrent que la traduction est utilisée pour expliquer les mots difficiles qui entravent la compréhension chez les étudiants. Pour 38,07% d'entre elles, la traduction est considérée comme procédé explicatif des structures grammaticales de la langue anglaise. 41,6% des questionnées déclarent faire recours à d'autres langues en cours d'anglais, surtout à l'oral, pour comprendre

les textes étudiés en classe ou bien pour mieux expliquer les consignes données aux étudiants. Exemple de réponse: « *la plupart du temps je fais recours aux autres langues pour traduire les mots difficiles ou bien expliquer les questions posées. Les étudiants participent mieux en cours lorsqu'ils comprennent la question posée ou le texte étudié* »

Nous avons remarqué que le recours à la traduction par ces enseignantes en cours d'anglais n'est pas uniquement lié à un objectif linguistique, hormis certains mots traduits en classe; certaines réponses données nous expliquent que l'usage de quelques langues, principalement l'arabe dialectal et le berbère 26 % des réponses obtenues, permet de créer une ambiance plus détendue et ainsi susciter la motivation et la prise de parole des étudiants. En d'autres termes, nous avons constaté, d'après les réponses 59,3 %, que le contenu du cours est toujours produit par les enseignants en langue cible (l'anglais) tandis que les autres langues (le français notamment), elles interviennent quand la situation l'exige 26,7 %, précisément pour réguler les activités 19 %, surtout lorsqu'il s'agit d'une incompréhension, une confusion du sens ou pour attirer l'attention 21 %, etc., ou bien pour marquer un changement de ton du cours (humour, opinions personnelles, créer une ambiance détendue, etc. 11,3 %.

Ces résultats concernant l'usage des langues maternelles et du français en classe par les enseignants d'anglais questionnés, démontrent que les langues maternelles et la langue cible assurent respectivement des fonctions différentes mais complémentaires. Py B (1997 :500) explique que la classe fonctionne comme: *« [...] une communauté diglossique, en ce sens que deux langues au moins se partagent des domaines d'utilisation complémentaires, concurrentiels ou communs. »*

La lecture des réponses des enseignants questionnés, nous permet de déduire que le recours à l'arabe académique est moins rare en classe d'anglais, uniquement 2 enseignants ont déclaré utiliser, avec circonspection, cette langue qui est pourtant la langue commune comprise par le plus grand nombre d'étudiants (arabophones et kabylophones).

Le recours à la langue française, première langue étrangère parlée et enseignée en Algérie, est plus évoqué par les enseignantes interrogées. Selon ces dernières, il est préférable d'introduire cette langue en classe plus que les autres langues existantes (l'arabe et le kabyle) étant donné que ces étudiants sont inscrits au département de français.

5.2. Attitudes des étudiants envers la traduction :

L'analyse des réponses du questionnaire des étudiants nous a révélé certaines remarques concernant l'usage, en cours d'anglais, du kabyle, langue maternelle de la majorité des étudiants

questionnés, de l'arabe académique, première langue de scolarisation, de l'arabe dialectal, langue maternelle d'un bon nombre d'étudiants et enfin de la langue française outil et dessein du cursus universitaire. Nous rappelons que le recours à ces langues, que les sociolinguistes nomment l'alternance codique ou code-switching, nous parait important dans certaines situations d'enseignement/apprentissage, en particulier en classe de langues étrangères. D'après les réponses obtenues des questionnaires, les étudiants déclarent faire recours à la traduction en classe: pendant la réalisation d'activités grammaticales en anglais 13,56%, lors de l'étude de texte 19,8% et aussi pour expliquer les consignes données en anglais par l'enseignant. Les langues les plus présentes en cours d'anglais sont le français 60%, le kabyle 29%, l'arabe dialectal 11,97% et enfin l'arabe académique 10, 34%.

Ces étudiants estiment que le recours à ces langues, leur procure un certain sentiment de sécurité linguistique 29,7%, leur facilite la compréhension en général 44%, et surtout, rend l'apprentissage de la langue anglaise plus motivant 21,45%. A l'inverse, le non recours à la traduction en cours d'anglais, les mis dans des situations de démotivation 51,2%, de désintérêt 41,32% et d'incompréhension.

Les étudiants interrogés déclarent ressentir le besoin de recourir à la traduction en cours d'anglais, surtout pendant la réalisation des activités de compréhension orale 39,9 et des activités de production écrite 41%. Les raisons avancées par ces derniers sont diverses, certains pensent que pour pouvoir produire oralement en anglais il faut, tout d'abord, comprendre la question posée. D'autres considèrent que le problème de compréhension se pose surtout lors de la production écrite, notamment lors des évaluations. Il est plus rassurant pour ces étudiants de partir du français et du kabyle, qui leurs sont plus proches et familiers, pour produire en anglais.

Nous constatons d'après l'analyse des réponses des questionnaires que plusieurs langues sont utilisées en cours d'anglais en 1ère année licence français. L'utilisation de ces langues en classe reflète la réalité sociolinguistique de cette région où plusieurs langues sont en contact. Nous avons noté également que les enseignants utilisent le kabyle, l'arabe et le français selon les besoins, d'une part, pour créer des conditions d'enseignement/apprentissage plus détendues et, d'autre part, pour faciliter l'acquisition de la langue anglaise en usant de certaines stratégies comme la traduction.

Nous avons pu voir à travers notre enquête, que pour certains étudiants interrogés, les difficultés rencontrées lors de la traduction en cours d'anglais ne concernent pas seulement la production mais aussi la compréhension. Ces difficultés sont soient d'ordre lexical 43,89, expliquées par l'inexistence d'équivalents pour certains mots (mots intraduisibles), soient liées aux problèmes d'interférence.

Dans son ouvrage, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Véronique Castellotti explique que l'utilisation de la langue maternelle dépend d'un enseignant à un autre, selon elle « *certains stigmatisent la L1, d'autres s'appuient sur elle pour construire un tremplin vers l'autre langue*» (2001 : 57). Nous supposons que la stigmatisation de l'utilisation de la langue maternelle et des autres langues en cours d'anglais, par certaines enseignantes questionnées, s'explique par la crainte que ces langues soient la cause de certaines erreurs chez les étudiants (problèmes d'interférence) ce qui peut freiner, selon elles, l'apprentissage de l'anglais.

Selon nous, ces enseignantes font partie de cette catégorie de ceux qui n'acceptent pas le changement de codes et donnent d'autres règles de communication et d'apprentissage. Néanmoins, plusieurs chercheurs ont démontré que la traduction (ou bien à l'alternance codique) est une stratégie efficace qui aide l'enseignant à vérifier la compréhension de ses apprenants qui peuvent ne pas avoir le bagage linguistique nécessaire en langue étrangère aussi bien pour la compréhension que pour l'expression.

Selon la typologie et à la terminologie de Moore (1996), les fonctions de l'alternance codique en classe de langues se subdivisent en deux grandes catégories : les alternances tremplins qui servent à l'apprentissage et les alternances relais qui facilitent la communication. Les premières :

> *Sont souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance [...] alors que les alternances-relais, davantage tournées vers la progression de la communication, se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la construc*tion *d'un sens [...].* (Coste D. 1998).

Le premier rôle que peut jouer ce genre d'alternance, du côté de l'enseignant, est celui d'être compris par les apprenants, ce que F. Cicurel appelle le « schéma facilitateur » qui consiste en ce que « *le participant le plus compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir* » (1994b :103).

Afin de transmettre les savoirs et les savoir-faire aux apprenants et d'organiser la classe, l'enseignant se voit forcé de recourir souvent aux langues maternelles et étrangères des apprenants pour : rétablir l'ordre en classe, poser des questions ou donner des consignes, expliquer une règle, clarifier pour régler les problèmes d'incompréhension...etc.

Conclusion :

L'objectif de notre recherche est en premier lieu d'avoir une réponse aux questions relatives aux rôles que joue la traduction, a ses apports et ses entraves en classe d'enseignement/apprentissage de la langue anglaise chez les étudiants de 1ère année licence français de l'université de Bejaia. Après analyse de notre corpus, nous avons noté que le recours aux langues maternelles et à la langue française est un palliatif aux difficultés de communication et d'intercompréhension, un moyen de sortir d'un blocage et aussi une stratégie d'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère (de l'anglais).

Beaucoup de propositions didactiques et d'outils pédagogiques ont démontré les bienfaits de l'utilisation de la langue « maternelle » lors de la mise en œuvre des contenus apprentissages d'une L2, nous citons les travaux de Beacco et Byram (2003), de Blanchet (1998), de Castellotti (1998), Coste (1998), Moore (1998), etc. Donc, il est temps de profiter de ces acquis et de les exploiter pleinement afin d'envisager de nouvelles manières d'enseigner les langues étrangères. Les enseignants doivent être initiés à une formation adaptée qui les amène à connaître les avancées de la recherche en didactique qui intègre l'enseignement/apprentissage des langues (premières ou étrangères) dans le cadre d'une nouvelle éducation à la pluralité linguistique. Il sera aussi nécessaire de sensibiliser les apprenants, leurs parents et les enseignants, à la pertinence d'une telle démarche. Asselah (2005) souligne dans ce sens :

> *Le plurilinguisme est inévitablement présent dans la classe, même dans un contexte qui lui est défavorable » et qu'« il apparaît donc plus judicieux de le prendre en compte de manière raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser plutôt que de l'ignorer.*

Ainsi, le système éducatif algérien doit s'ouvrir sur la didactique du plurilinguisme qui s'intéresse aux langues de départ et aux compétences plurilingues des apprenants acquises dans leur contexte familial et social. Ces dernières jouent un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue et l'extension du répertoire linguistique de l'apprenant. Cette didactique du plurilinguisme doit être cependant accompagnée d'une didactique de l'interculturalité et de l'altérité. L'école, en plus de sa fonction essentielle qui est celle de la socialisation, doit être un lieu d'ouverture sur l'autre et d'accès à sa culture et ceci ne peut qu'être bénéfique car ils lui permettent d'acquérir cette compétence culturelle, essentielle pour l'acquisition d'une réelle compétence communicative dans la langue étrangère.

Bibliographie :

1) Nous terminons cette communication par dire que les langues en Algérie doivent cohabiter pacifiquement et s'enrichir mutuellement pour l'émancipation et l'épanouissement de l'enfant algérien. Son école doit « assumer positivement sa diversité culturelle et son plurilinguisme afin de l'enrichir au lieu de l'appauvrir, le libérer au lieu de l'handicaper et l'avantager au lieu de le désavantager ». (Chachou, I, 2008 : p37) Castellotti, V., « Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?». ELA 108, Paris : Didier Erudition, 1998, P.p. 401-410.

2) Chachou I. (2008). « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir » Insaniyat /41 /, 27-37

3) Coste, D., « Alternances didactiques ». Etudes de Linguistique Appliquée, ELA 108, Paris : Didier Erudition, 1998. pp. 393-400.

4) Cuq, J.P et Gruca, I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG

5) Moore, D..(1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». AILE 7, 1996. Pp. 95-122.

6) Moore, D..(2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode. Paris : Didier, Collection Crédif-Essais

7) Pochard, J.- Ch.(1997). « Une Classe d' Anglais en France : Quelle Langue y Parle-t-on ?». ELA 108, Pp. 411-412.

8) Richer, J.J et Lesage, F., Introduction à l'enseignement/apprentissage du FLE, Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? lef.ajusco.upn.mx/ub/d115/d1152.doc

9) Sebaa, R.(1999). « L'arabisation en Algérie : une négation de soi ? », in *Transeuropéennes politiques de la langue*, Hiver

10) Taleb-Ibrahimi K.(1998). « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens ». In De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, J. Billiez (dir.), LIDILEM, Université de Grenoble 3,. P.p. 291-298.

La typicalité, un atout pour le décodage de la gestion thématique dans un cours d'oral

Dr. Farid Mazi/ Université Badji Mokhtar, Annaba /Algérie

Résumé :

Notre contribution tente d'examiner la gestion thématique de trois enseignantes de FLE au lycée ayant présenté des leçons d'expression orale. La notion phare qui inspire cette recherche est celle de la typicalité qui renvoie à l'expérience et les connaissances antérieures d'un acteur et qui le soutient dans la réalisation des actions futures. À cet effet, nous avons procédé au filmage des interactions didactiques suivi d'entretiens portant précisément sur les séquences d'ouverture de chaque leçon où le thème central est introduit. Les résultats de l'analyse ont montré que la typicalité thématique est identique chez les enseignantes interviewées qui tendent à protéger leur plan thématique contre toute intervention en provenance des apprenants avant la leçon. Ce dernier est dévoilé ou interrogé uniquement au cours des interactions, ce qui permet de comprendre qu'il existe une action individuelle chez les enseignantes qui empêchent la négociation du thème dans la phase préactive du cours et une action plutôt collective qui favorise sa découverte par les apprenants pendant la phase interactive.

Mots-clés : Typicalité- action- interaction didactique-séquence d'ouverture- entretien réflexif.

Abstract:

Our contribution attempts to examine the thematic management of three female high school FFL teachers who presented oral expression lessons. The key notion that inspires this research is that of typicality, which refers to an actor's previous experience and knowledge and which supports him in carrying out future actions. To this end, we filmed the didactic interactions followed by interviews focusing on the opening sequences of each lesson where the central theme is introduced. The results of the analysis showed that the thematic typicality is identical among the teachers interviewed who tend to protect their thematic plan from the learners before the lesson. The latter is revealed or questioned only during the interactions, which make it possible to understand that there is an individual action among the teachers that prevents the negotiation of the theme in the pre-active phase of the lesson and a rather collective action that favors its discovery by the learners during the interactive phase.

Keywords: Typicality, Action, Didactic Interaction, Opening Sequence, Reflective Interview.

1. Introduction :

En interprétant l'action humaine, le concept de typicalité est employé pour établir le lien qui existe entre l'action présente et les connaissances qui s'originent dans l'expérience antérieure (A. Schütz, 1987 :27). C'est donc la somme de ces expériences activées d'après la pertinence de la situation qui aide les acteurs à agir en interaction. Le concept de typification est repris dans le cadre d'une expérience sur le discours de l'agir de l'enseignant dans le but de développer des aptitudes cognitives capables de renouer avec l'expérience antécédente et à interpréter réflexivement ses pratiques. Elles sont le produit d'évaluation

d'actions antérieures et constituent pour les agents des ressources pour s'orienter dans des actions futures (L. Filliettaz, 2005 : 26).

Chaque enseignant dispose d'une expérience professionnelle ou extra professionnelle qui se traduit au quotidien dans son agir en classe. Ces ressources typiques intégrées à son répertoire didactique[1] sont originaires des réflexions et théories personnelles ou des prescriptions des réseaux institutionnels. En effet, elles permettent l'identification dans les discours réflexifs des enseignantes que nous avons interviewées de cette typicalité qui préside à la gestion thématique d'un cours d'oral qui constitue l'objectif de cet article. Ce projet est devenu possible grâce au dispositif de l'entretien en auto-confrontation simple des enquêtés avec le film de leur leçon. C'est une phase « au cours de laquelle le sujet se découvre, se réapproprie sa propre activité à travers le spectacle de sa propre action » (R. Amigues, D. Faïta, F. Saujat, 2004 : 43). Par l'intermédiaire de cette technique d'investigation, instrument efficace capable de faire émerger les dessous de l'action passée, le glissement de terrain mettant côte à côte deux situations d'observation se traduit par la déclaration suivante :

> *L'un des acteurs du terrain observé- le professeur - est le même, mais il n'est plus face à sa classe. Il se voit être dans la classe. Son statut change : d'acteur sur le terrain, tenant un rôle prédéterminé auprès de ses élèves, il devient un observateur de lui-même, sollicité pour produire de la signification à propos de ses actions* (F. Cicurel, 2011 : 118).

Les questions inaugurales posées en vue de déterminer la typicalité de la gestion du thème global de trois leçons d'expression orale que nous avons filmées concernent les séquences d'ouverture dans lesquelles il est introduit. La séquence d'ouverture « correspond à la mise en contact des participants » et joue un rôle décisif dans la progression de l'interaction où se réalisent des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (V. Traverso, 2004 : 32). Ces questions qui ouvrent l'entretien, visent à se saisir des représentations que se font les enseignantes interviewées du niveau de difficulté véhiculée par le thème nécessitant l'appui d'une négociation/préparation préalable ou favorisant sa découverte au cours de l'interaction didactique. En termes plus nets, notre hypothèse consiste à vérifier si la typicalité s'explique dans le dévoilement ou la protection des plans thématiques à des apprenants en classe de 1ère année secondaire.

2. L'action individuelle et collective de l'enseignant :

L'action professorale jouit d'une large autonomie dans la gestion des interactions didactiques de la classe de langue. Cela ne voudrait pas dire qu'elle se passe ou qu'elle est capable de se passer de la coopération des apprenants. Si l'action individuelle est qualifiée de souveraine, c'est sans doute grâce à la présence d'un but qui va donner du sens à cette action et l'accompagner dans son déroulement. Cette dernière est définie « comme une conduite finalisée qu'un agent peut adopter de façon autonome » (L. Filliettaz, 2002 : 62). L'inscription de l'action individuelle dans un *continuum* qui la rattache à l'action collective ne lui fait guère perdre de son autonomie. Si *distinguo* il y a entre ces deux modes de l'action enseignante, il subsiste dans la préparation qui se traite en *solo* et sa réalisation vouée à se produire dans un cadre participatif élargi. L'écart entre les deux modes de l'action de l'enseignante « peut être envisagé en terme de séquenciation temporelle si on considère que l'enseignant, dans sa préparation du cours, effectue seul son action avant d'aller la rendre collective au moment du cours » (F. Cicurel, 2007, p.23). L'accomplissement de l'action collective requiert une multitude d'agents et possède trois propriétés fondamentales : l'articulation de buts distincts mais interdépendants, la coopération, l'intersubjectivité qui favorise chez les agents une réciprocité des perspectives (L. Filliettaz, 2002 : 64). Aussi, et à la suite de la perspective actionnelle en vogue dans le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) qui considère les utilisateurs d'une langue comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action donnée » (2001 : 15), il est préférable de parler de perspective co-actionnelle dans le sens où « elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces activités » (C. Puren, 2004 : 20).

3. La réflexivité après la classe :

Tout événement qui se produit en classe est considéré par l'enseignant comme un fait capable de réapparaître. L'interprétation qu'il en fait et les multiples possibilités de remédiation qu'il cherche à lui appliquer sont les véritables moteurs de cette réflexivité. Dans ce type de réflexivité, on prend en considération ce que l'enseignant a réellement fait ou tenté de faire sans y parvenir, les effets de cette action et son prolongement dans des actions futures. En tant qu'interface reliant passé et avenir, on nuance la projection réflexive dirigée vers une action rétrospective de sa corollaire prospective : « la réflexion est à dominante rétrospective lorsqu'elle survient à l'issue d'une activité ou d'une interaction, ou dans un moment d'accalmie » ; son rôle est de dresser un bilan et de préparer aux actions à venir (Ph. Perrenoud,

2001 : 35). Elle ne sert pas seulement à tirer des enseignements en focalisant sur une seule leçon, elle permet également à l'enseignant de renouveler en continu sa relation avec les enjeux qui complexifient la pratique de la classe.

Il est clair que des traces de ce qui a été dit ou fait exercent dans l'après classe une sorte de pression sur l'enseignant qui s'ingénie à les dissiper en inventant lui-même des solutions et en adoptant d'autres comportements qui l'allègent. En ce qui concerne notre entretien, nous avons choisi à la place des enseignantes enquêtées les moments estimés significatifs de leur action passée pour tester notre hypothèse. L'exploration des dimensions située et socio-historique de leur action didactique permet de rendre compte des deux facettes de cette même action et que l'accès-à un savoir inconnu dans les observations non participantes que nous avons effectuées intervient dans une seconde étape hors classe où « l'enseignant commente une action située dans le temps qu'il revit en la visionnant » (F. Cicurel, 2011 : 53). Cette réflexivité est seconde par rapport à l'action passée et elle lui est parallèle quand elle tombe sous les coups de son transfert dans une nouvelle situation. L'action enseignante se produit dans une situation déterminée qui est celle de l'interaction avec les apprenants et une situation créée pour des raisons de recherche ou de formation. La réflexion verbalisée a un passé qui s'enracine dans l'interaction didactique et un présent qui commence à partir de la situation provoquée par un entretien postactive laissant la réflexivité s'exprimer langagièrement sur une action passée mais aussi sur une réflexion ayant eu lieu pendant cette action. La réflexivité après la classe supervisée par les protocoles méthodologiques de la formation ou de la recherche autorise « un processus de secondarisation de l'expérience par le langage » riche en formation et surtout « pour l'obligation de mettre en mots l'agir et de ce fait commencer à l'objectiver pour le contrôler » (D. Bucheton, 2010 : 34).

4. Observation de classes FLE et modes de recueil des données :

En premier lieu, nous avons procédé à une observation non participante de trois classes de première année secondaire (scientifiques) dans des lycées situés à la périphérie de la ville d'Annaba. Nous avons exploité un matériel audio-visuel, en vue d'un enregistrement d'interactions verbales dans le cadre des activités d'expression orale portant sur les thèmes suivants : la lecture, le tabagisme, le travail des enfants. Il s'agit de supports iconographiques qui ont été distribués aux apprenants par trois enseignantes titulaires d'un master FLE et exerçant depuis 4 ans au lycée. Enquêter à partir de situations interactives et situées, permet de « capturer le réel », car il a été procédé à des enregistrements ou filmage, des

transcriptions et que l'on est « devant des dires qui ont été effectivement prononcés, c'est de la réalité qu'il s'agit » (F. Cicurel et V. Rivière, 2008 : 261).

En second lieu, nous avons procédé à des entretiens réflexifs[2] qui comme supplément d'enquête. Ils concourent à la verbalisation des raisons de l'action des enseignantes, le cas échéant, les modalités d'introduction du thème global au niveau des séquences d'ouverture.

Pour l'observateur, l'intérêt pour l'action d'autrui se ramène pratiquement à la même finalité puisqu'il projette avant tout de saisir sa *genèse* (F. Cicurel, 2005 : 184) et par ricochet le sens que son interviewé parvient à lui attribuer. L'entretien réflexif fait écho à la pratique réflexive. Une notion qui renvoie à son tour à un processus de réflexion sur sa propre action. On en distingue deux processus mentaux qui réfèrent tant à l'idée de réfléchir au moment de l'action en s'interrogeant sur ce qui est en train de se produire ou à ce qui pourrait se produire qu'à l'idée d'y réfléchir rétrospectivement (Ph. Perrenoud, 2001 : 30-31).

5. Transcription orthographique du corpus et analyse des entretiens

5.1. Entretien n°1 : Typicalité thématique dans le discours de l'enseignante n°1

1. **wer :** euh pensez-vous que le thème général de l'activité d'expression orale que vous avez présentée est facilement exploitable avec vos = élèves **Q**
2. **wé :** oui évid **I** puisque le thème proposé a été déjà abordé dans la séance de la compréhension de l'écrit
3. **wer :** et puis euh est-ce qu'il a fait l'objet d'une négociation préalable par exemple avec les les élèves ou une quelconque préparation **Q**
4. **wé :** non non non ce thème n'a pas euh n'a pas fait l'objet d'une négociation préalable mais peut-être une petite préparation à la maison par certains élèves
5. **wer :** euh est-ce que les premières réactions des élèves au sujet du contenu du support dans cette séquence d'ouverture vous font dire qu'ils ont compris de quel thème il s'agit ou la problématique en jeu **Q**
6. **wé :** oui oui

L'accessibilité du thème de la leçon est une évidence pour l'enseignante car déjà approché par les apprenants dans une séance de compréhension de l'écrit : (2) *oui évid I puisque le thème proposé a été déjà abordé dans la séance de la compréhension de l'écrit*. L'écrit qui vient au secours de l'oral est inclus dans l'organisation même du manuel scolaire où la plupart des textes traitent de thématiques proches ou identiques à celles évoquées dans les supports imagées des activités orales. Cet étayage n'est donc en rien

décidé par l'enseignante. Il n'en est pas moins vrai que ce thème n'a pas été négocié ainsi que le montre la négation reprise trois fois de suite dans l'énoncé (4) : *non non non ce thème n'a pas euh n'a pas fait l'objet d'une négociation préalable*. L'enseignante qui entend par l'insistance de sa réponse que la négociation préactive du thème est une probabilité hors d'atteinte, bascule sa position et reconnaît sans illustration que la gestion de la séquence d'ouverture a facilité sa découverte et la saisie de sa problématique : (6) *oui oui*. Le support tel que décrit dans les premiers tours de parole de la séquence d'ouverture a été d'un grand secours afin de problématiser le thème de la leçon.

5.2. Entretien n°2 : Typicalité thématique dans le discours de l'enseignante n°2

1. **wer :** euh pensez-vous que le thème général de l'activité d'expression orale que vous avez présentée est facilement exploitable avec vos élèves **Q**
2. **wé :** oui facilement ↓
3. **wer :** oui ↓ et comment vous le savez **Q** + + est-ce qu'il a fait l'objet d'une négociation préalable avec les élèves ou une quelconque préparation **Q**
4. **wé :** non non au cours des activités d'expression orale il ne peut y avoir de préparation préalable tout se fait spontanément à partir du support proposé à l'élève spécialement dans cette séance le thème abordé appartient à la vie des jeunes ça fait partie de leur quotidien
5. **wer :** d'accord euh visiblement la question qui a porté directement sur le thème de cette activité a été posée à la fin de la séquence d'ouverture et précisément dans les tours **104** et **106** puisque le thème global de l'activité d'expression orale n'a pas été introduit dès le début de l'activité quel est le rôle des échanges qui ont précédé son introduction **Q**
6. **wé :** alors ↓ alors la question qui porte sur le thème en séance d'expression ou de compréhension est une question de syn**THESE** c'est c'est à l'élève de découvrir une fois le support présenté sinon après une série de question de d'imprégnation
7. **wer :** d'accord ↓

Tout en confirmant l'accessibilité du thème dans le tour (2), l'enseignante se justifie par son affinité notoire avec les apprenants qui les prédispose à l'aborder sans difficulté : (4) *oui facilement* ↓ *; le thème abordé appartient à la vie des jeunes ça fait partie de leur quotidien*. Pour autant, sa négociation n'est pas intégrée aux plans précédant l'action de l'enseignante qui imprime une portée générale à la réponse qu'elle avance en (4) : *non non au cours des activités d'expression orale il ne peut y avoir de préparation préalable*. Ce qui explique subséquemment la découverte du thème à la suite de plusieurs échanges construits pendant

la séquence d'ouverture d'après ses dires en (6) : *alors* ↓ *alors la question qui porte sur le thème en séance d'expression ou de compréhension est une question de synTHESE c'est c'est à l'élève de découvrir une fois le support présenté sinon après une série de question de d'imprégnation*. Plusieurs échanges ont précédé les deux questions relatives à l'introduction du thème de la leçon comme cela est signalé dans les tours de parole (104-106). La facilité avec laquelle les apprenants ont pu le découvrir s'explique par ailleurs dans la stratégie communicative de l'enseignante qui consiste à construire des préliminaires conversationnels avant de débattre du thème à proprement parler.

5.3. Entretien n°3 : Typicalité thématique dans le discours de l'enseignante n°3

1. **wer :** alors euh ↓ pensez-vous que le thème général de l'activité d'expression orale que vous avez présenté est facilement exploitable avec vos élèves **Q**
2. **wé :** oui
3. **wer :** et à travers quoi vous le savez **Q** <**silence de l'enseignante**> comment vous le savez **Q**
4. **wé :** euh la participation des élèves
5. **wer :** oui est-ce qu'il a fait = l'objet d'une négociation préalable avec eux ou une quelconque préparation **Q**
6. **wé :** non non non
7. **wer :** d'accord euh il s'avère que le thème de l'activité d'expression orale a été introduit par vous-même dès le premier tour à votre avis est-ce qu'il est plus adéquat de laisser les élèves le découvrir seuls au cours des échanges ou c'est à l'enseignant de l'imposer dès l'ouverture de la leçon **Q**
8. **wé :** ah c'est à travers le support imposé que les élèves ont décou **I** découvert le thème ↓
9. **wer :** voilà d'accord ↓
10. **wé :** euh donc le le professeur a pris la parole pour ouvrir uniquement le le le débat
11. **wer :** d'accord
12. **wé :** c'est pour ça↓

La réaction des apprenants représente pour l'enseignante son repère dans l'évaluation de l'accessibilité du thème tout en excluant catégoriquement le projet d'une négociation préalable (2) *oui*; (4) *euh la participation des élèves* ; (6) *non non non*. Il n'en reste pas moins que sa découverte en phase interactive est redevable au support imposé déclencheur d'un débat avec les apprenants : (8) *ah c'est à travers le support imposé que les élèves ont décou I découvert le thème* ↓ ; (10) *euh donc le le professeur a*

pris la parole pour ouvrir uniquement le le le débat. À travers les arguments qu'elle déroule, l'enseignante semble vouloir se décharger de sa responsabilité dans l'introduction brutale du thème de la leçon dès le premier tour de la séquence d'ouverture. Elle se rabat sur les documents remis à ses apprenants en guise d'intermédiaire entre sa parole et la leur. Néanmoins, nous constatons que l'absence de préliminaires conversationnels et l'évocation précoce du thème par l'enseignante a largement contribué à l'enrichissement du contenu thématique de la leçon (1) : *donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants.*

6. Conclusion :

L'analyse faite en amont a permis à juste titre de vérifier notre hypothèse de départ avec minutie en vue de décoder la gestion thématique par les enseignantes observées et interviewées. La provocation de leurs possibilités de typification rend compte d'une relation verticale reliant deux sphères de leur agir narré dans laquelle s'origine la typicalité thématique. D'une part, les témoignages obtenus lèvent le voile sur l'existence d'une sphère privée qui représente la dimension typifiée de l'agir et qui emmagasine une somme de ressources discrètes pendant l'observation ethnographique de l'interaction. À visée générique, elles sont partagées par les enseignantes dont les discours réflexifs approuvent de façon formelle et à l'unanimité l'imperméabilité au public apprenant de leurs plans thématiques. Ces choix autoritaires se font dans une action solitaire. Les apprenants n'y ont pas droit de regard et se retrouvent aussitôt pris au dépourvu. Cette sphère paraît être conquise par des modèles communs (L. Cadet et M. Causa, 2005) ayant prospéré au sein de la culture éducative du contexte et qui façonnent l'action didactique en général.

D'autre part s'interpose une sphère publique accessible à tous qui symbolise la dimension émergente de l'agir des enseignantes. Selon leurs témoignages, l'action collective dans laquelle elle se concentre est déterminante pour mesurer le degré de difficulté du thème exploité. Au vrai, c'est le seul moment légitime où les apprenants découvrent à proprement parler de quoi il est question de parler dans cette séance. La monstration des plans thématiques se fait instantanément ou graduellement sous l'égide des stratégies d'introduction des thèmes adoptées par les enseignantes dans les séquences d'ouverture.

À cet égard, l'intolérance de la négociation des plans thématiques est symptomatique du paradoxe persistant dans la prise en charge de l'enseignement de l'oral présent dans les programmes, néanmoins évincé de toute forme d'évaluation ou de formation à la réflexivité. En respectant cette logique, les réponses données par les enseignantes émettent des signes d'inflexibilité sur les questions thématiques soulevées plus haut.

Bibliographie :

1) Amigues, R. Faïta, D. Saujat, F., (2004), « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », Bulletin de psychologie, Tome 57 (1).

2) Bucheton, D, (2011), « Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements », pp. 25-50 in Bucheton D., (dir), L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Toulouse : OCTARÈS édition.

3) Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001. France : Édition Dédier.

4) Cadet, L et Causa, M, (2005), « Culture (s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », P.p. 159-181 in Beacco J.-C, Chiss J.-L, Cicurel F, Véronique D., (Dir), Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. Paris : PUF.

5) Cicurel, F, (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir professoral », pp. 180-191 in Bigot V et Cicurel F., (Coord), Les interactions en classe de langue. Paris : Le français dans le monde.

6) Cicurel, F, (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », pp. 15-36 in Plazaola Giger I et Stroumza K., (Eds), Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche. Bruxelles : De Boeck.

7) Cicurel, F et Rivière, V, (2008), « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante », P.p. 255-273 in Filliettaz L et Schubauer-Leoni, M.-L., (éds), Processus interactionnels et situations éducatives, Belgique : Édition De Boeck Université.

8) Cicurel, F, (2011), Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, Paris : Didier.

9) Filliettaz, L, (2002), La parole en action. Éléments de pragmatiques psycho-sociale, Québec : Édition Nota bene.

10) Filliettaz, L, (2005), « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants », pp. 20-31, in Bigot V et Cicurel, F., (Coord), Les interactions en classe de langue, Paris : Le français dans le monde.

11) Perrenoud, Ph, (2001), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris : ESF Éditeur.

12) Puren, C, (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII n°1.

13) Schütz, A, (1987), Le chercheur et le quotidien, Paris : Méridiens klincksieck.

14) Traverso, V, (2009), L'analyse des conversations, Espagne : Armand-Colin.

Notes :

[1] La notion de répertoire didactique « réfère à l'ensemble des ressources que possède un enseignant. Tout comme le sujet parlant dispose d'un répertoire verbal dans lequel il puise, le sujet enseignant dispose d'un ensemble de modèles d'actions, de sommes d'expériences, de convictions qu'il mobilise à l'occasion de sa pratique d'enseignement » (Cicurel et Rivière, 2008 : 264).

[2]Les principaux signes qui vont faciliter la lecture de nos entretiens tels que symbolisés dans la transcription des extraits de cours et d'entretiens de l'équipe DELCA : + : pause courte-++ ou +++ pause plus longue-MAJUSCULE : mot ou syllabe accentuée-= : allongement syllabique- ↑ intonation montante-x-x-x : syllabation-XXX : séquence inaudible-O : élision (Cicurel, 2007 : 22). À cette liste de signes conventionnels nous rajoutons d'autres marques qui aident à interpréter les entretiens et à identifier les interlocuteurs : Q : question-..................... : chevauchement - I : inachèvement - < > : commentaire de l'interviewer-↓ : intonation descendante-1 : le numéro des tours de parole est indiqué en chiffre et en gras-wer : l'interviewer- wé : l'interviewé.

Historical Lexicography: The Importance of a Glossary of Civilization for Translation Students

Dr. Naima Bougherira/ Badji Mokhtar University, Annaba/ Algeria

Abstact:

Man has felt the need for a means of communication from the dawn of time, and so he created language. Different languages have evolved in various places of the world and under various conditions. The popularity of a modern language is determined by the community's mores, cultural, economic, and technological power. Otherwise, it loses its usefulness and goes out of favor, becoming a dead language. The process of learning a foreign language cannot be summed up simply by acquiring a means of communication. It is an interdisciplinary process that combines history, civilization, and a specific lexicography of that language, with the goal of familiarizing the learner with a symbolic cosmos in order to establish a linguistic transition. This paper analyzes and discusses the cultural factors inherent in the context of teaching English to translation students. It concludes that this lexical shift appears to be most crucial when considering the inseparability of language and culture. It is, therefore, essential to create a glossary of civilization terms related to language culture that translation students require, not only for translational purposes, but also for cultural cognizance of the language itself, for translation to be a successful process.

Keywords: Civilization, History, Lexicography, Glossary, Translation.

Résumé :

L'homme a ressenti le besoin d'un moyen de communication depuis la nuit des temps, et c'est ainsi qu'il a conçu le langage. Différentes langues ont évolué dans divers endroits du monde et dans diverses conditions. La popularité d'une langue moderne est déterminée par les mœurs de la communauté et sa puissance culturelle, économique et technologique sinon, elle perd de son utilité et passe en disgrâce, devenant une langue morte. Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se résumer à l'acquisition d'un moyen de communication, c'est un processus interdisciplinaire qui combine histoire, civilisation, et une lexicographie spécifique de cette langue pour familiariser l'apprenant avec un cosmos symbolique afin de faire une transition linguistique. Cet article analyse et discute les facteurs culturels inhérents au contexte de l'enseignement de l'anglais aux étudiants en traduction, et conclut que ce changement lexical semble être le plus crucial lorsque l'on considère l'inséparabilité de la langue et de la culture. Il est donc essentiel de créer un glossaire des termes de civilisation liés à la culture linguistique dont les étudiants en traduction ont besoin, non seulement à des fins de traduction, mais aussi pour la connaissance culturelle de la langue elle-même, pour que la traduction soit un processus réussi.

Mots-clés: Civilisation, Histoire, Lexicographie, Glossaire, Traduction.

1. Introduction:

Lexicography, 'the science of the word,' is the linguistic discipline that compiles, writes, and edits dictionaries. Lexicography can play an important role in the preservation, development, and enrichment of language and cultures. In fact, glossaries, dictionaries, and bilingual dictionaries, in particular, serve as instructional aids, providing standards for proper usage and enhancing inter-cultural dialogue. They provide the greatest possible company to language learners and users because they are merely an instrument for improving learning and comprehension of the target language. As a result, in translation training, both linguists and translators take on the responsibility of designing, compiling, and creating dictionaries in such a way that they can be considered reliable references and sources of knowledge. They can fulfill the overall purposes of learning and meet the criteria for research, or live up to the users' expectations and aspirations for information.

Lexicography is a discipline of practical linguistics that studies, collects, selects, and describes a language's lexical components and their relations. It is the branch of linguistics concerned with the study of words. It is interested in their nature, etymology, as well as the systemic relationships (particularly semantic) that characterize them. It is specifically the study of the meaning of the components that comprise a language's lexicon. For example, the term "lexicography" was coined in the late 17th century from the Greek terms "lexikos" (of words) and "grapho" (to inscribe, to write) (Kuznetsova, 1968: 5). The dictionary is vitally important to the literacy of a certain language's speakers. It is used for definitions, spelling, and pronunciation. Because the dictionary is the primary object of study in lexicography, it is, now, commonly accepted that it is a scientific field in its own right rather than a sub-branch of applied linguistics.

Theoretical lexicography deals with the structural and semantic aspects of the vocabularies of a particular language. It is also known as metalexicography (Atkins and Rundell 2008: 4). It is also defined as: "The analysis or description of the vocabulary of a particular language, and the meaning that links certain words to others in a dictionary, is known as Theoretical Lexicography" (Cited in Bergenholtz & Gouws 2012: 35).According to Hoselaar, lexicography differs according to types of dictionaries: "In case of bilingual dictionaries the efficiency can be increased by making use of existing electronic files of monolingual or bilingual dictionaries" (Hoselaar, 2003: 325). As a result, bilingual dictionaries differ from monolingual dictionaries not only in terms of the number of languages they contain, as some metalexicographers clarify, but also in terms of the varied sets of possibilities that operate and are chosen for each participant in the communicative model (Yong and Peng, 2007: 62). Lexicographers must include only a subset of the items

discovered in corpora. Also, they must describe only a subset of the meanings, or applications, of a lexeme, those that appear to be the most common and typical. Only generalizations about what is most common in language should be included in dictionaries (Bowker, 2006).

As a Unversity teacher of English Language and Civilization, and my belief in the importance of specialized lexicography and corpus linguistics, which relies on texts and corpora, I consider glossaries and dictionaries at university level as a must, not only in the cultural or historical context of a language, but also in all fields of study of translation students. I would like to share with readers this experience of making glossaries of history, culture and civilization with my students in their civilization courses and memoirs, aiming to develop a cooperative work for the major purpose of making extensive bilingual glossaries and hopefully dictionaries in Translation Department.

As a specialized discipline, my Master level students in civilization courses were required to own by the end of the academic year a glossary of main terminology with its definition and equivalent in Arabic language. The subject matters taught to Students were the following: Ancient Civilizations; American & British Culture and Civilization; Languages and Civilizations.

Despite the increasing availability of specialized dictionaries on the market, as well as bilingual glossaries and terminological resources on the internet, all professional sectors are far from being covered for all languages. Our institutes, schools, and universities teach it. Insofar as terminology is, at least initially, one of the essential axes of specialized language education, the teacher must go through a phase of developing a terminology collection while planning his course. Since lexicology and lexicography are, unfortunately, rarely part of language studies in Algeria, the task of training in these techniques falls to professional literature. Because of this vital importance of specialized bilingual glossaries/dictionaries for translators, I consider that launching a project in the translation department is deemed urgent.

According to my teaching experience in specialized languages, it appears self-evident that dictionary consultation is a key stage in the translation process. Dictionaries are a great source of knowledge for translators. However, if we want our students to be effective users of this reference material, we must first understand how they employ these vocabulary sources in their work. The civilization courses suggested that at the very start, they were unfamiliar with glossaries, monolingual and bilingual dictionaries, electronic dictionaries and internet dictionaries. With time, they got used, through practice, to the good employment of those materials in their search of sources related to the meaning and comprehension of concepts related to civilization field, and they could distinguish the different types of glossaries/dictionaries and their utility.

2. Culture Courses and Specialized Glossaries/Dictionaries:

Bergenholtz and Tarp (1995) define a specialized lexicon as culture bound when, historically and culturally, the dictionary has acquired its own particular traits within circumscribed geographical areas (1995: 60). These dictionaries, according to Bergenholtz and Tarp (1995: 70), "comprise an exceptionally broad spectrum of subject disciplines and themes with vastly varying user requirements for linguistic and encyclopedic content."

Dictionaries are selected to be used as references, pedagogic tools, and "an ideological weapon," in the words of Hartmann (1987: 124), to protect "the moral and ideological values of the society" (Bejoint, 1994: 124). A dictionary's principal function has traditionally been to act as a reference tool for cultural tenor. According to Yong and Peng (2007: 3):

> *The dictionary may be designed to give an exhaustive and full description of a dead language like Latin or a selective description of the lexicon of a living language, thus functioning as a storehouse for the vocabulary of a language, a branch of knowledge or even an individual person, i.e. a writer.*

Technological innovations, as well as the rate at which they are developed, have created a void in terms of available and good multilingual dictionaries, particularly in late thirty years. New concepts and terms bombard us on a regular basis, and dictionary updating, or the appearance of new ones, is definitely important, or else the process is slow. Without them, our professionals' translation products are frequently reliant on improvisation and something clever. Worse, the adverse consequences on various languages around the world, as most improvements are drawn from an English-speaking context. It is, widely, thought that efficient use of dictionaries in class can bring considerable benefits to trainee translators in civilization courses.

According to Roberts (1992) and many other researchers, in order to successfully achieve the translation process, language users must understand how to consult and use dictionaries (1992: 49). Furthermore, the dictionary is frequently the initial source of information for both professional and trainee translators in terms of the language culture. Given the great value and benefits that good dictionary use may bring to trainee translators in civilization course, it becomes clear that more information concerning the interaction between dictionaries and trainee translators is required. And we may obtain this knowledge

through empirical studies on usage habits, needs, and the various problems of comprehension that dictionaries can generate in our students when they are unfamiliar with cultural-bound terms.

The dictionary is a cultural object (Annoni, 2014: 14) that presents the lexicon of one (or more) language in alphabetical order, providing information for each term (pronunciation, etymology, grammatical categories, definitions, constructions, examples of use, synonyms, idiotism); this information is intended to enable the reader to translate from one language into another in a specialized context, or to fill in the gaps that do not allow him to understand a text.

The dictionary also seeks to provide mastery of the methods of speech and to broaden the reader's cultural understanding. "Consultation" is the mode for perusing the dictionary. Dictionaries, as "cultural objects", are the privileged reference for the linguistic, philological and cultural knowledge of people. Dictionaries can refer to a literary work in the same way as other didactic works do. This is why it is absolutely essential to remember that a language has a social existence and that it refers to a reality, and the dictionary is but a reflection of it.

Dictionaries, whether in paper format or electronic, are also linguistic artifacts and a source of linguistic research because they speak to us of the world and at the same time of the language in which they tell us things. To speak of dictionaries is to speak of language, the meaning of words, and their relationship to our own life. Dictionaries have a good reputation right now. They are regarded as the golden standard of excellent practice, the treasure in which a people's knowledge, language, and culture are preserved. I get the idea that the dictionary is, sometimes, regarded as a large dusty volume that is a little uninteresting.

As a university teacher, I have to show to my students how dictionaries have evolved: they are current, and they are especially handy for learning foreign languages. If they want to advance, they must be active in order to find solutions to their queries, learn new vocabulary, cultures, and so on. As translators, they have no idea how useful a dictionary can be! The translators' everyday ally is the dictionary!

3. Distinction of Concepts :

In the process of creating glossaries/dictionaries, various concepts need be distinguished, beginning with the gloss, which is a brief remark, particularly one that is marginal or interlinear, explaining the meaning of a word or phrase in a text. It could be in the language of the text or, if different, in the language of the reader.

A glossary is a collection of glosses. At the beginning, it appeared in the form of an apparatus, which is a collection of medieval legal glosses created by glossators. The gathering of glosses into glossaries

marked the beginning of lexicography, and the resulting glossaries were the first dictionaries (Dion & Mbulengeni, 2011: 141). In modern times, a glossary, rather than a dictionary, is usually provided in a text as an appendix containing specialist terminology that the average reader may be unfamiliar with. Beginning in the 14th century, a gloze was a marginal note or explanation adopted from French glose, which originates from medieval Latin glōsa, classical glōssa, signifying an antiquated or foreign word that requires explanation (Rothwell, 1993: 582).

Other meanings of a glossary is a list of words and their meanings; an example of a glossary is the alphabetical listing of difficult words in the back of a book; a list of frequently difficult or specialized words with their definitions, often placed at the back of a book; a list of terms in a particular domain of knowledge with their definitions and also translation; a list of difficult, technical, or foreign terms with definitions or translations, as for some particular author, field of knowledge. A dictionary, on the other hand, differs slightly from a glossary. It is a book or electronic resource that lists the words of a language (usually in alphabetical order) and offers their meaning, or gives the comparable words in another language, frequently with information about pronunciation, origin, and usage.

Our students in the civilization course should distinguish between a glossary and a dictionary because a plethora of glossaries in the history of civilizations can lead to a single dictionary of Ancient Civilization, for example. Glossaries are included as simply a list of words at the end of each lesson in the text books. This is done to help students understand the meanings of difficult terms in the chapter or lesson. A dictionary, on the other hand, is a collection of broad phrases that express a broader notion. It is a compilation of many terms and their definitions. It is worth noting that a dictionary includes word usages as well. It sheds light on other characteristics of language including usage, gender, number, parts of speech, tense, and so on. As a result, the usage of a dictionary is strongly advised for the learner of history and civilizations.

The objective of including a glossary at the conclusion of a chapter or lesson, on the other hand, is to convey the meanings of difficult words included in the chapter. It is, sometimes, true that the author includes difficult words to be understood in a poem or an article. A glossary is created and placed at the end of the poem or essay. These are the distinctions between a dictionary and a glossary that should be highlighted to our students.

In civilization course, students are asked to write all the new words that they have learnt with a given civilization. For instance, the Sumerian or Persian, or Chinese civilizations make a glossary for every

civilization related concepts. For instance, words such as: Mesopotamia, Ziggurat, City-States, Uruk, Ninkasi, are tied with the Sumerians. Words, as Achaemenid Empire, Cyrus the Great, Behistun Inscription, Darius, Zoroastrianism, are highly related to the Persian Civilization. Finally, words, as: Yellow River, Xia Dynasty, Shang, Silk Road, Confucianism, Great Wall, typically belong to Chinese Civlization. Every term is briefly explained and the equivalent is given in Arabic using adaptation or paraphrasing, or other techniques of translation, when the problem of untranslatability arises.The students are told repeatedly that historical glossaries of civilizations gathered together can be a promising compilation for the project of making a bilingual dictionary of Ancient Civilizations or any other civilization taught in the class, namely, the British or American Civilizations, or Languages and Civilizations courses, and to move from simple definitions of cultural terms, to thorough examination of concepts' semantic, phonological, syntactic, ethymological and linguistic features that constitute a dictionary and its translation, either by resorting to previous monolingual or bilingual dictionaries, or suggesting and creating new words as equivalents to the original terms. Every civilization concept should have an entry, a section, or a chapter: for example, History, Architecture, Technology, Government, Society, Culture, and Patrimony, that is, all aspects of the civilization in question.

4. The Project of Making Glossaries/Dictionaries for Translation Students:

Before starting a new dictionary project, anyone must consider such fundamental questions as: Who and for what purpose the dictionary is to be compiled? How words' entries are to be selected? How dictionary structure is to be organized? How pronunciation is to be transcribed? How words are to be defined? How meanings are to be differentiated? And so on.

According to Yong and Peng (2007: 11-12), the most thorough criteria for assessing and evaluating bilingual dictionaries are twelve recommendations. The suggestions describe the core features that glossaries and dictionaries, both passive and active bilingual dictionaries, should include, and that bilingual translators should abide by, and a teacher should ask his students to follow. One should ask the following questions: How to make a Glossary/Dictionary? What are the Criteria to make Glossaries/ Dictionaries? Yong and Peng (Idem: 21-22) suggest the following:

4.1.Lexicographic Purposes and Choices:

Bilingual lexicographic communication is mostly used for "encoding" and "decoding." Bilingual translators should have a clear understanding of the objective of their work and how the choices they make

will best serve the dictionary purpose and represent their lexicographic tactics and choices. There is a functional distinction between active and passive dictionaries (dictionaries for production or encoding, dictionaries for comprehension or decoding). As is well acknowledged, this distinction has not been widely implemented.

The information focus and selection of distinct bilingual dictionary types differ between active and passive dictionary design. Bilingual dictionaries for "encoding" should concentrate on information variations, such as encourage active language use and improve linguistic output. A bilingual dictionary for "encoding" should be a combination of an active dictionary and a thesaurus. The reasoning behind such a combination is that an active dictionary must assist translators in the production of texts, which necessitates not only the effective use of the source language's grammar and vocabulary, but also a good selection of source language lexical items to express ideas appropriately and idiomatically.

To increase text comprehension to translators, the bilingual dictionary for "decoding" should place as much emphasis on semantic functions as feasible. Furthermore, the primary responsibility of bilingual lexicographers is to aid dictionary users, particularly translators, in overcoming an isomorphism in intercultural communication. Information on lexical usage should be kept to a minimum. Word grammar, for example, should be limited to word classes, their subdivision into subclasses, and their morphological characteristics.

The majority of Arabic-English/English-Arabic dictionaries are classified as passive bilingual dictionaries when compared to the requirements of sound bilingual dictionaries. The essential condition is that passive bilingual dictionaries help translators understand source language content, i.e., they use translation equivalent as the primary technique.

4.2. Macrostructural Organization:

The nest alphabetic organization of entry words should always be preferred over the straight alphabetic method or the letter-by-letter arrangement in active bilingual dictionaries, and derivatives and compounds should be treated in the nest under the lemma. Passive bilingual dictionaries, on the other hand, should accept straight alphabetic or letter-by-letter entry word arrangement and identify derivatives and compounds as lemma in the macrostructure if their significant structure is generally independent of the lemma.

4.3. Semantic Organization:

The classification of terminology into semantic fields: language is all about conveying meaning. Words have significance. Grammar combines meanings. Sentences convey information. A reason for dealing with meaning must be established in every study of a language. And it has to be more than just treating words as separate entities and sorting them alphabetically.

4.4. Lexical Classes Discriminated:

The lexicon is one of the subsystems that makes up the language system and contains several classes. Bilingual dictionaries should distinguish between various categories of lexical items in the source language and follow consistent lexicographic policies and methods of treatment within the same classification, as well as treat different categories of lexical items based on their distinct attributes.

4.5 .Equivalence Presentation :

Equivalence display methods should differ between active and passive bilingual dictionaries. The active type should mostly use translation and explanatory equivalents to provide the meaning of source language lexical elements, whereas the passive type should primarily use translation equivalents as the main technique lemma.

4.6. Meaning Discrimination:

Text comprehension can be aided by meaning discrimination. Bilingual translators should employ one or more time-tested monolingual dictionaries as a starting point for discriminating between meanings, focusing on what lexical items essentially mean rather than what they signify in specific circumstances. Instead of supplying entire substitutes for the word described, bilingual dictionaries should present their readers with the core conventionalized meaning of the word and direct them towards the correct understanding of the phrase. Bilingual translators must consider what is surrounding the word, but more significantly, they must consider what the term suggests in and of itself.

Linguists believe that there are two sorts of translation: translation from Ll to L2 and translation from L2 to Ll. Both types create obstacles of varying magnitude to the translator or student. Translation into one's native language is often thought to be simple because the translator may rely on his or her own knowledge. When translating into a foreign language, one cannot rely on the translator's expertise, especially if the translator is a beginner.

4.7. Grammatical Description:

The needs for grammatical description change significantly between active and passive bilingual dictionaries. Grammatical description should be limited to the most basic levels in passive bilingual dictionaries (e.g. labels of word classes, their classification into subclasses and the indication of morphological features). However, for active bilingual dictionaries, it should be expanded to contain "larger" information items such as syntactic, combinatory, and contextual aspects, as well as idiomatic usage.

4 .8. Lexical Combination :

Bilingual translators must inform dictionary users about which lexical components frequently co-occur in order to build larger linguistic units. It is especially important to highlight this regular co-occurrence and educate dictionary users to avoid potential lexical mismatches and traps in the active bilingual dictionary in the active bilingual dictionary, as well as traps.

4.9 Labels and Glosses:

Labels and glosses are used to specify, improve, supplement, and/or delimit the semantic content of target language equivalents, as well as to indicate the style and register range of the source language item. Labels and glosses are important supplemental methods for achieving equivalence between language pairs and enhancing text understanding and production.

4.10 Exemplification:

Examples are required in bilingual dictionaries to demonstrate the semantic content and morphosyntactic behavior of source language elements. It is the purpose and the effectiveness that determine the choice between authentic and invented examples. Regarding their arrangement, it is recommended to adhere to the principle of "examples immediately after definitions" in both active and passive bilingual dictionaries.

There are two approaches to arrange examples in bilingual dictionaries: one is to present examples right after the definitions they demonstrate, the other is to collect instances and display them all together in numerical order after lexical definitions.

4.11. Idiom Treatment:

Bilingual translators encounter two major challenges when working with idioms: location and translation. Bilingual translators will have to rely on one or more time-tested monolingual dictionaries during dictionary building and aim to provide the closest translation counterparts on a comparative basis to match their monolingual definitions, conceptually and non-conceptually. Literal translation, free translation, a combination of literal and free translation, literal translation plus explanation, and transferable translation are the basic processes.

4.12. Word Histories: Etymology:

Word histories in bilingual dictionaries can assist translators in tracing the historical history of lexical item meaning and use, cultivating cultural knowledge, increasing vocabulary power, and facilitating text comprehension. Translation and culture are inextricably linked because culture is the source of language. The cultural context of both the source and target languages has a significant impact on meaning, especially in historical documents. A phrase that appears simple to translate may really contain cultural nuances that, if not taken into account, can have the exact opposite meaning intended. As a result, translating without a thorough understanding of the culture can be risky, especially where semantics are crucial.

Conclusion:

The issues, generated by the creation of a bilingual speciality dictionary, are of crucial importance, and in different ways, to the first intended receiver, the specialist in the subject, the researcher in the specialty language, the terminologist, the professional translator, and the university teacher. Because of the need for such a tool, either for himself or for his students, the latter is routinely consulted and recommended such works when they exist.

As proven in the present study, related to civilization course, general dictionaries are cultural artifacts, and all words and idioms recorded in dictionaries are culture-bound, as shown in the relationship between dictionaries conception and culture. The type of dictionary, its pragmatic intent (communicative or cognitive), and its lexicographic functions influence how cultural data is processed. Furthermore, the cultural, factual, and linguistic abilities of the people for whom the dictionaries are designed influence how culturally connected topics should be interpreted and presented.

Students of translation should understand that language takes on many meanings depending on the context. The meanings of the same words change somewhat or dramatically when they migrate from one

culture to another. Those meaning disparities can sometimes represent little or significant value differences, which can be essential in translations. There are several institutions and practices that exist in one culture but not in another. Deeply held beliefs and even commitments to reality differ from one culture to another. Each of these diverse culturally based psychological entities is related with words that have unique meaning in one language and are not reproduced in other languages. How would such cultural characteristics be translated? Only someone who is well-versed in both the source and target languages' cultures may hope to make an interpretation.

The translation of culture-specific textual traditions has become a serious challenge with the ever-increasing demand for correct and functioning communication across cultures. The bilingual dictionary is (still) one of the translator's essential tools, and as a result, the translation of culture-specific textual conventions has joined the area of lexicography as one of the topics that needs to be addressed in bilingual dictionaries. If a dictionary is to be effective as a translation dictionary, it must include information that aids the user in bridging the cultural divide between the two languages in question. Depending on the cultural distance between the languages concerned, this barrier may be more or less difficult to overcome. Hence it may be fairer to speak about a cultural gap. The crucial point is that the challenge of bridging this gap is one that can be found in nearly all bilingual dictionaries: they contain lemmata that are so culture-specific that they have no equivalents in the target language. Here rises the need to design cultural-bound glossaries/dictionaries in civilization classes.

In these specialized dictionaries, a central distinction is made between fields shaped by culture, fields independent of culture, and pluricultural fields. Here again, the solutions deployed to process cultural data are exclusively governed by lexicographic functions, communicative or cognitive situations, and the pragmatic purpose of the dictionary. The functional methodology is, by extension, even more crucial in multicultural fields, such as history, civilization, or tourism, which require cooperative polyfunctional solutions to take into account complex pragmatic purposes.

Certain characteristics must be followed in order for a dictionary to be produced, as can be recommended and stated. The first argument is that there should be adequate lexicographic planning and finance. Second, professional training for lexicographers and translators should be provided at universities, particularly with the advent of lexicography and the creation of dictionaries syllabuses at the Licence level in Translation Department. Finally, lexicographic tools such, as databases, corpora, and reference lexicons, should be created. All of the recommendations listed above are interconnected.

What we mean is that if we are serious about generating high-quality educationally oriented bilingual dictionaries, we must also consider quality control measures. This might be accomplished by a form of convention among quality-conscious dictionary publishers or through recommendations offered by expert networks concerned in cultural education. In order for us to improve dictionary production, we will need professional university courses and degrees in lexicography, as well as the construction of the necessary institutional infrastructure and financial fund. The most important aspect of this presentation is the collection of proposals for increasing dictionary knowledge and investigating the impact of lexicography as an academic subject on language growth and cultural enhancement. And regardless of its field of application, cultural lexicography or language-culture lexicography is plural; there is no culture and dictionary, but cultures and dictionaries via the plurality of actors, users, and situations in which dictionaries are used.

Better dictionary development will necessitate professional university courses and degrees in Lexicography (and Metalexicography), as well as the establishment of the necessary institutional infrastructure and financial fund The most important aspect of this paper is a collection of proposals for increasing dictionary knowledge and investigating the impact of lexicography as an academic subject on language development and enhancement.

References:

1) Annoni, Marco. (2014). Culture, power, dictionaries: What lexicography Reveals about Cultural Objects. Semiotica. Issue 198, pp.2-15.

2) Atkins, B.T.S. and M. Rundell. (2008). The Oxford Guide to Practical Lexicography. Oxford/New York: Oxford University Press.

3) Bejoint, Henri (1994). Tradition and Innovation in Modern English Dictionaries. Oxford: Clarendon Press.

4) Bergenholtz, Henning & Tarp, Sven. (1995). Manual of Specialised Lexicography: The Preparation of Specialised Dictionaries. Asterdam; John Benjamins Publishing Company.

5) Bergenholtz, Henning, & Gouws, Rufus. (2012). What is lexicography? Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

6) Bowker, L. (ed.). (2006). Lexicography, Terminology, and Translation: Textbased Studies in Honour of Ingrid Meyer. Ottawa: Université d’Ottawa.

7) Dion, Nkomo & Mbulungeni, Madiba. (2011). The Compilation of Multilingual Concept Literacy Glossaries at the University of Cape Town: A Lexicographical Function Theoretical Approach. Lexikos 21, pp.144-168. https://www.researchgate.net/publication/286678015_The_Compilation_of_Multilingual_Concept_Literacy_Glossaries_at_the_University_of_CapeTown_A_Lexicographical_Function_Theoretical_Approach.Visited 08/09/2021.

8) Hartmann, R. R. K. (1987). Dictionaries of English: The User's Perspective. In R. W. Bailey (Ed.), Dictionaries of English: Prospects for the Record of our Language (pp. 121–135). Ann Arbor: University Of Michigan Press.

9) Hoselaar, W. (2003). Examples of Design and Production Criteria for Major Dictionaries. In Piet van Sterkenburg (ed.) A Practical Guide to Lexicography, pp. 323- 333. Amsterdam: John Benjamins.

10) Kuznetsova, V.S. (1968). Notes on English Lexicology. K. Ed. Assoc. N. M. Raevskoi. - Kiev: Radianska school.

11) Roberts, Roda P. (1992). Translation Pedagogy: Strategies for Improving Dictionary Use. TTR Traduction, Terminology, Redaction. Volume 5, numéro 1, 1er semestre 1992, pp.49–76. https://doi.org/10.7202/037106ar Retrieved on 09/09/2021.

12) Rothwell, W. (1993). From Latin to Anglo-French and Middle English: The Role of the Multilingual Gloss. The Modern Language Review. Published by: Modern Humanities Research AssociationVol. 88, No. 3 (Jul.,1993), P.p. 581-599 (19 pages) https://doi.org/10.2307/3734927https://www.jstor.org/stable/3734927

13) Yong, H. & Peng, J. (2007). Bilingual Lexicography from a Communicative Perspective. Amsterdam: John Benjamins Company.

المهارات الترجمية في حقل تعليمية الترجمة- المفهوم والركائز

دة. ياسمينة لعواشرية/ جامعة باجي مختار-عنابة، الجزائر

الملخص:

بات من المؤكد عند علماء اللغة وعلماء التربية أن تعليمية اللغات تهتم بجميع أركان العملية التعليمية التعلمية من متعلمين ومعلمين ووسائل وطرائق ومناهج تسعى إلى تطويرها وتقويمها وضبطها. ولعل أهم ما تروم إليه تعليمية اللغات هو البحث عن أطر واستراتيجيات تضمن للمتعلم اكتساب المهارات الأساسية التي تستجيب لمتطلباته اللغوية. والمترجم مثله مثل بقية المتعلمين يسعى إلى امتلاك مهارات وقدرات خاصة تسهم في توسيع معرفته اللغوية وتكثيف إمكاناته الثقافية تساعده على إنجاز مشروعه الترجمي بنجاح. ولهذا جاءت هذه الورقة لتكشف عن الكثير من المفاهيم المتجاذبة في حقل تعليمية اللغات وتعليمية الترجمة ولتجيب عن التساؤلات الآتية: ما هي المهارات التي ينبغي على المترجم امتلاكها؟ وما علاقة هذا المفهوم بحقل تعليمية الترجمة؟ وما مدى أهميتها وتأثيرها وإسهامها في تكوين وإعداد المترجم؟

الكلمات المفتاحية : تعليمية الترجمة، المهارات ، المترجم ، الركائز

Abstract:

It has become a fact among linguists and educators that teaching languages deals with all aspects of the educational process, including learners and teachers. And the means, methods and curricula that seek to develop and evaluate them. Perhaps the most important goal of language education is to search for strategies to ensure that the learner acquires basic skills which respond to his linguistic requirements. The translator, like the rest of the learners, seeks to acquire special skills and abilities that contribute to the expansion of his linguistic knowledge and intensify his cultural capabilities that help him to successfully complete his task. That is why this paper came to reveal many of the conflicting concepts in the field of teaching languages and teaching translation, and to answer the following questions: What are these skills that a translator should possess? What is the relationship of this concept with the educational field of translation? What is the extent of its importance, impact and contribution to the training and preparation of translators?

Keywords: Translation Didactics , Skills , Translator , Bases.

1. مقدمة

لطالما كانت الترجمة نشاطا لغويا مهما يمارسه الإنسان للتواصل مع غيره، وتبادل الخبرات وضروب الحياة. وازدادت هذه الأهمية مع التدفّق العلمي والمعرفي وما طرحه من أشكال التكنولوجيا في مختلف المجالات، فأضحت بذلك عملية دقيقة وشكلاً معقداً للنشاط الفكري الذي يفترض توفر مهارات خاصة قادرة على تنفيذ الترجمة، حيث يجب على المترجم أن "يكون بيانه في نفس الترجمة في وزن عمله في نفس المعرفة"[(1)] متحديا بذلك كل عوائق الانتقال من لغة إلى أخرى، أو من ثقافة إلى أخرى، ومستعينا بقدرات ومعارف تساعده على استنطاق النصوص وإعادة تشكيلها وصياغتها وتحقيق الاتصال الناجح.

ونظرا لهذه الأهمية كان لزاما علينا أن نحط الرحال عند نقاط عدّة، أبرزها المترجم بوصفه أساس أي عملية ترجمية، ولولاه ما كان هناك ترجمات أو ممارسات ترجمية، وما هي الكفاءات والمهارات الواجب توفرها من أجل تحقيق فعل ترجمي ناجح، وأهم المتطلبات التي ينبغي إتباعها عند كل ترجمة.

2.فمن هو المترجم؟

ككل عمل تواصلي، تحتاج الترجمة إلى وسيط لإحداث التفاعل بين مختلف الثقافات وإيصال ما يمكن إيصاله من أنظمة القيم الاجتماعية والدينية والمعرفية.

ومثلما تكون النصوص المترجمة موجهة إلى قارئ متلقٍ يتلذذ بقراءتها، تكون النصوص الأصلية معدّة أساسا لمترجمٍ يستنطق لغتها، ويستكشف مضامينها، فيتحمل مسؤولية إجادة ترجمتها ونقل معانيها بوحدات لغوية متجانسة بنيويا ودلاليا. وهكذا يُفترض في هذا المترجم امتلاك الأدوات اللغوية والأسلوبية والمصطلحية التي يسترشد بها في نقل الرسالة وضمان نجاح عملية الترجمة وتحقيق نفس قوة التأثير في القارئ.

والمترجم هو الشخص الوحيد الذي يكابد أعباء نقل النصوص إلى لغات أخرى، ويسهر على ارتحالها من بيئة إلى أخرى، وفي أحسن الظروف. وهنا تبدو شخصيته الثقافية وقدرته على صناعة الترجمة وإخراجها في حلّة جديدة بعد الإفلات من قبضة النصوص الأصلية دون المساس بهويتها. ولنا في تاريخ الأمة العربية والإسلامية خير دليل على ذلك الفيض من المترجمين أوكلت إليهم مهمة نقل كتب الحضارات الفارسية واليونانية والهندية، فتركوا بصماتهم خالدة بترجماتهم وأعمالهم في الطب والفلسفة والأدب والعلوم وغيرها. وعنى بأهمية هذه العملية الحكّام والأمراء، فشجعوا على ممارستها على جميع المستويات، وأعطوها حقها من الأهمية والاهتمام، وشيّدوا لها مطابع خاصة، فعرف حينئذ الفكر العربي نهضة علمية خصبةً رفيعةً واغتنت المكتبة العربية بأعمال أدبية وفكرية وعلمية لا يُستهان بها.

ولم يُلقن المترجم من هؤلاء أصول الترجمة أو قواعد النقل، رغم هذا فكل ممارساته تمتّ بطريقة واعية فرسخت قدماه في لغات كثيرة، وأحاطت بصيرته بنصوص مختلفة، وظهرت المدارس والأكاديميات العلمية المختصة أين حظيت الترجمة برعاية فائقة، ويعكس بيت الحكمة الذي أُنشئ في عهد الدولة العباسية كل هذا الاهتمام، حيث جعلوا منها مهنة ووسيلة أثْرت الفكر العربي، ما دفع بالأمراء إلى إغداق الأموال والهدايا على المترجمين عرفانا بإنجازاتهم، ناهيك عن مدارس قرطبة، وطليطلة، وغيرها(2).

سعى المترجم في هذه الفترة إلى إدراك المعاني وصياغتها بلغة سليمة، متحرّيا الدقة فكان مصيبا في النقل أحيانا ومُخفقاً أحايين أخرى. ممّا جعل الجاحظ يتفطن لشروط المترجم في قوله "ولابد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها حتى يكون فيها سواء وغاية. ومتى وجدناه أيضا قد تكلّم بلسانين، علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما، لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها، وتعترض عليهما، وكيف يكون تمكن اللسان منها مجتمعين فيه، كتمكنه إذا انفرد بالواحدة وإنما له قوة واحدة، فإنْ تكلّم بلغة واحدة استفرغت تلك القوة عليها، وكذلك إن تكلم بأكثر من لغتين على حساب ذلك

تكون الترجمة لجميع اللغات، وكلّما كان الباب من العلم أعسر وأضيق والعلماء به أقل، كان أشدّ على المترجم، وأجدر أن يُخطِئَ فيه، ولن تجد البتة مترجما يفي بواحدة من هؤلاء العلماء"[3] ويمكن إيجاز هذه الشروط كالآتي:

1- أن يكون المترجم صاحب بيان واسع.

2- أن يكون المترجم عالما بالموضوع وعلى دراية عميقة واطّلاع جيد به.

3- أن يكون المترجم عالما باللغة المصدر أي المنقول عنها.

4- أن يكون المترجم عالما باللغة الهدف أي المنقول إليها.

5- أن يكون المترجم متدرّبا حسنا وممارسا قويا للترجمة (الدربة والمران).

وأمام هذه المهمة الأساسية، يجد المترجم نفسه مجبراً على امتلاك مهارات خاصة، يصعب الفصل بينها في العملية الترجمية، باعتبارها "تشكل ضربا من البناء الوظيفي المتداخل الذي يقوم فيه الفهم بدور الرابط لبقية المكونات، بحكم مشروطيته في كل واحدة من تلك المكونات، كما أنه البداية في أي عملية اكتساب مهما كان نوعه"[4].

وإذا كانت الترجمة نشاطا عقليا يتطلب مهارات وقدرات عالية تسهم في إعداد المترجم وتكوينه، فإنّ متطلباتها تستدعي معرفةً أوسع باللغات واتصالا مباشرا بالنصوص ووعياً كبيراً بعملية الانتقال من لغة إلى أخرى سعيا منه إلى تبليغ المعنى وإحداث المفعول أو التأثير نفسه أو يقاربه. ولهذا يمكن أن نوجز[5] هذه المهارات الترجمية في عنصرين هامين هما: الفهم والتعبير.

1.2.مهارة الفهم (Compréhension):

الفهم "عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال المكتوبة والمسموعة لأن ذلك يتطلب المعرفة بنظام الكتابة للغة المعنية والقيمة الوظيفية الدلالية للبنيات الصرفية والنحوية والوحدات المعجمية لهذه اللغة"[6]، فإحداث التوافق والانسجام بين القارئ (المترجم)، والمقروء (النص المستهدف) خطوة مهمة نحو تنفيذ عملية الترجمة، حيث تتحول الأفكار في قالب جديد، وترتسم في صورة موازية لها وهي مهارة فهم النص ترجميا (Compréhension traductoire). وهذه الآلية مرهونة بخصوصيات اللغة الهدف والثقافة المنقول إليها. ويضطر المترجم أمام كثرة التفسيرات إلى انتقاء الأنسب لغويا ودلاليا، فيُخضع وحدات النص إلى عملية تحويل وتكييف مع البيئة المستقبلة، فالعملية تبدأ "بفك رموز الإشارات وتتواصل بالتعرف إلى المدلولات التي تسمح باكتناه معنى المنطوق حينما تتصل بالمكملات المعرفية، لتنتهي أخيرا بالتقاط دينامية النص"[7].

وكثيرا ما يجد المترجم نفسه في مواقف ترجمية مختلفة تتسم خطاباتها بالبساطة و لكنها لا تلبي له حاجاته الوظيفية لعدم توفر عنصر الفهم، مما يلزمه على التعود على مثل هكذا خطابات لبلوغ مستوى الإدلاء الارتياحي Seuil « de confort » في الفهم أي الشروع في الفهم [8]

وعليه، فمهارة الفهم في الترجمة، مهارة مركزية، بدونها تستحيل عملية الترجمة، وتنضوي تحتها مهارات لا تقل أهمية هي:

أ) مهارة القراءة الترجمية[9]:

ينطلق المترجم من مادة نصية مُبيّنة في رموز مكتوبة، ويتعرف عليها في محيطها التشكيلي معتمدا في ذلك على حاسة البصر، ويتطلب ذلك دقة وتركيزاً كبيرين لفهم معانيها ومضامينها. ويبذل المترجم أقصى جهوده لإنجاز فعل قرائي سليم يساعده على تجميع قدراته الاستيعابية والإنتاجية لإحداث المواءمة بين اللغة المصدر واللغة الهدف.

إنّ أيّ قصور أو خلل في هذه المهارة، يؤدي لا محالة إلى قصور واختلال عملية الفهم، وهو أمر مرهون بالمران الذي يرتكز إلى معرفة متكررة بالنماذج التركيبية وأنماط الكتابة وأنواع النصوص وما تحمله من حمولة اجتماعية وثقافية وقيمة تداولية. فعملية القراءة تحتاج إلى تشفير بنية النص المستهدف، وإنشاء وصف بصري وتفاعل مع النص المقروء يعين المترجم على مزاولة الفعل الترجمي.

وقراءة النصوص قبل ترجمتها هو بداية تطويع الأفكار والمعاني وتهيئتها للترجمة، والمترجم هو قارئ وكاتب، تتجاذبه قوى داخلية مختلفة[10]. وفي هذا يقول الديداوي: "تسير الترجمة حقاً على خطى القراءة، فالمترجم يمهد بقراءة استكشافية للنص الذي يريد ترجمته، مستعينا بوسائل خارجة عن النص كالمعاجم والمراجع، ويستأنس به وينقب فيه تنازليا من الكليات إلى الجزئيات، أو تصاعديا على عكس ذلك، ويدخل في الحسبان الرصيد الفكري من اللغة للمترجم القارئ الذي يتقمص شخصية الكاتب الأصلي، متسلما بمعارفه الخاصة اللازمة لإعادة الصياغة ويختار من بين الاقتراحات التي توردها المعاجم، ثمّ ينتقي الصيغ التي يستعملها لإعادة الكتابة وتحسين النص وتعريبه التدريجي[11].

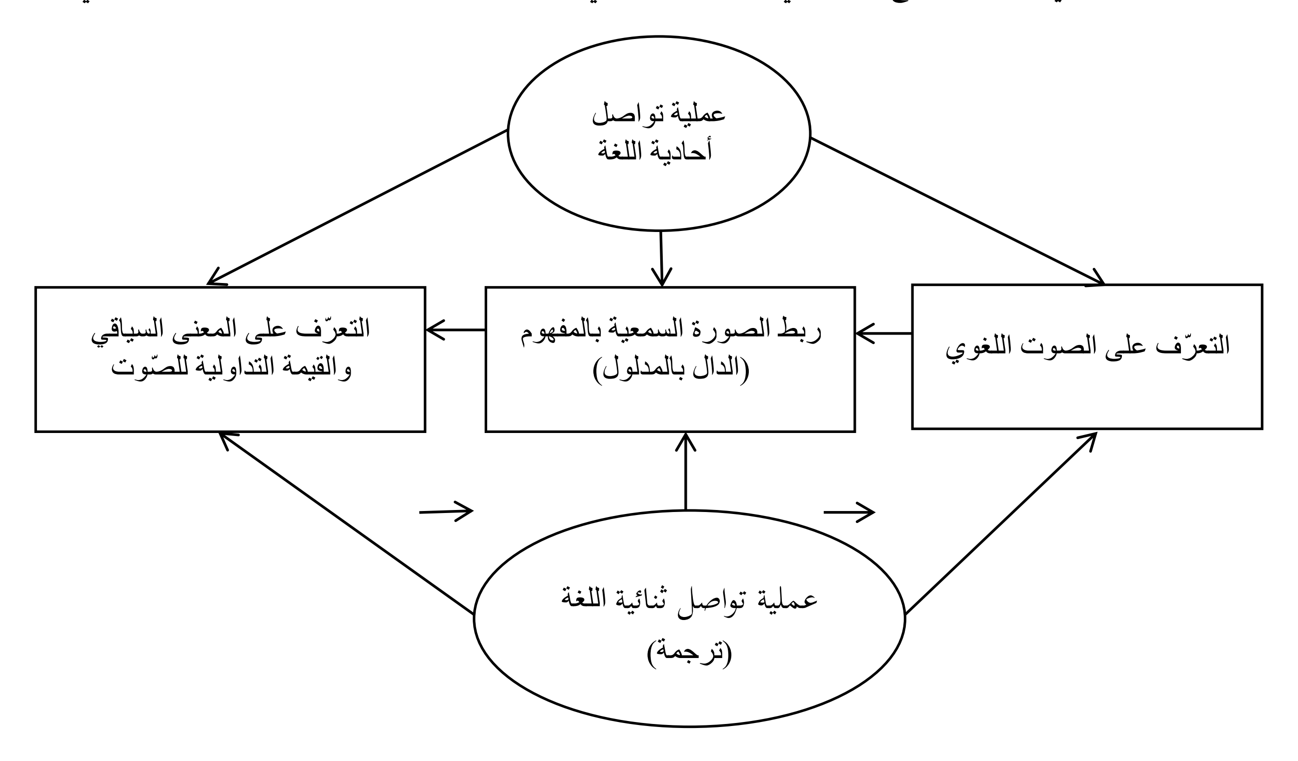
ب) مهارة السمع الترجمي[12]:

لطالما ارتبط العلم والتعلّم بالسمع؛ كونه الوسيلة الأولى لامتلاك المهارات، فلا فهم إلا بالسماع، وهو أمر أثبته القرآن الكريم في قوله:﴿ **وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾[13]، حيث يترصد الإنسان كل ما ينتّج حوله من أصوات محاولا التقاطها وتخزينها وفك شفرتها، ومن ثم إعادة استرجاعها في مواقف تواصلية مختلفة. والسمع عند المترجم مسألة في غاية الأهمية، فبِه يستطيع إدراك مختلف القيم الصوتية من نبر وتنغيم وغيرها، والتمييز بين أصوات اللغة، بترويض جهازه النطقي على الانتقال بسلاسة من لغة إلى أخرى، ومن ثم التعوّد على الاستعمالات اللغوية والأساليب الأدائية، وسرعة التقاط المسموع، والقدرة على ترجمته "فتنميةُ حاسة السمع وترويض جهاز النطق متعلقان أشدّ التعلق بإجادة القول"[14] والتمرن على هذا الفعل بالتكرار المستمر وكثرة الاستعمال يؤدي لا محالة إلى استقرار الملكة ورسوخها، وقصورها ناتج عن اختلال في السمع وفساد المسموع. وقد أكد ابن خلدون هذه المسألة في قوله "...وسبب فسادها أنّ الناشِئَ من الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى، غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيُعبّر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كيفيات العرب أيضا، فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدثَ ملكة وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي"[15].

إنّ عمل المترجم –لاسيما المترجم الفوري- يقتضي منه قدرة سمعية فائقة وخفّة متناهية في التقاط الأصوات وتمييزها من أجل إعادة تشكيلها ووضعها في سياقها المعرفي في ظرف زمني قياسي، لأن أيّ إفلات في السمع يتسبب لا

محالة في إضاعة المسموع ومن ثمّ اضطراب وركاكة في الترجمة، ولعل طبيعة الترجمة الفورية تقتضي من المترجم تلقائية كبيرة من حيث الاستماع للغة من جهة، والتحدث بلغة أخرى من جهة ثانية، مع إظهار المقدرة على ترتيب المعلومات، فالفرق بينها وبين الترجمة التحريرية يتمثل "في السرعة التي ينبغي فيها على المترجم الشفوي اتخاذ القرارات، والضغط الهائل المتمثل في مواكبة التدفق السريع للغة الشفوية، والخلفية المعرفية الضرورية الجاهزة للاستحضار الفوري"(16).

ويمكننا أن نوضح مراحل أي عملية تواصلية في اللغة الواحدة أو من لغة إلى أخرى بالشكل الآتي:



شكل 1: أهمية التقاط الصوت لإتمام عملية التواصل

كما أنّ ضبط الصورة النهائية من المسموع وفهمه في عملية التواصل مزدوج اللغة يحتاج إلى جهد مضاعف مقارنة بالمقروء، لأن الأمر يتطلب من المترجم توزيع قدراته الانتباهية على الاستماع إلى منتج النص الأصلي، ليتسنى له إعادة التعبير والصياغة. وفي هذا المقام "يميز دانيال جيل (D. Gile 1998) بين ثلاثة أنماط من الجهود التي ينبغي على المترجم أن يبذلها لمعالجة الخطاب: أولا "جهد الاستماع والتحليل" الذي يهدف إلى فهم الخطاب في اللغة الأصل، ثم جهد "الإنتاج" الذي يهدف إلى إنتاج الخطاب المقابل في اللغة الهدف، وأخيرا "جهد الحفظ قصير المدى" الهادف إلى إدارة المعلومة خلال ذلك"(17).

2.2.مهارة التعبير (إعادة الصياغة) Reformulation:

التعبير في الترجمة مهارة تالية لمهارة الفهم، جامعة لمختلف القدرات اللغوية والمعرفية، تبدو فيها شخصية المترجم الترجمية، فيستجيب لعملية الترجمة ويبدأ باستثمار أسلوبه الشخصي وتعابيره، حرصا منه على توصيل المعنى وخلق صدى النص الأصلي.

إنّ طبيعة الترجمة وما تقتضيه من سيطرة على ما ينبغي فهمه، وما ينبغي التعبير عنه، يدفع بالمترجم إلى استجماع مهاراته العقلية والمعرفية وإنتاج عمليات بنائية في قالب لغوي وعلى نحو مترابط لا يقلّ قيمة عن النص الأصلي أو المصدر، وإعادة التعبير عنه وصياغته (Reformulation) بطريقة سلسة يحترم فيها استخدامات اللغة الهدف وأنظمتها. وخلال هذه المرحلة "يعمل المترجم على صياغة ما فهمه من النص المكتوب باللغة المصدر، مستخدما اللغة الهدف، بمعزل عن شكل النص أو تركيبته، فليس همُّ المترجم أن يعرف إن كان يستطيع، أو كان يتعين عليه أن يضع باللغة الهدف صفة حيث يوجد ظرف في النص المصدر ولكن همّه أن يصيغ معنى النص الأصلي محترما استخدامات اللغة الهدف"[181]، ويتعين على المترجم في هذه المرحلة أن تتوفر فيه الكفاءات التالية:

1. **كفاءة لسانية** (Compétence linguistique): فبعد قراءة فاحصة، يُخضع المترجم نصه إلى عملية تفكيك (Décodage) أي فك الرموز وتحديد المعاني والتعرف على مفرداته ومصطلحاته وتراكيبه وخصائصه النحوية وأبنيته الصرفية، لينتقل بعد ذلك إلى إعادة ترميزها (Encodage) والتعبير عنها في صيغة جديدة، تشترط معرفة لغوية معمقة وإتقانا باللغتين المنقول منها والمنقول إليها نحواً وكتابةً وأسلوباً وتمثلا للمعارف والمفاهيم ذهابا وإياباً. فالمترجم العالم باللغتين، وبمقامات استعمالهما، وخصائصهما الأسلوبية والتركيبية، وبأبعادهما الظاهرة والباطنة، يستطيع أن ينتج نصا مترجما يؤلف في علاقة حميمة بين:

أ-اللغة المصدر (Langue source) أو لغة الانطلاق (Langue de départ) بجميع مستوياتها وقدراتها اللغوية ومنظومتها المعجمية والاصطلاحية.

ب-لغة الهدف (Langue cible) أو لغة الوصول (Langue d'arrivée) وما تحمله من مواصفات لغوية وخصائص تركيبية ونحوية.

غير أنّ اللغة ليست مجرد قوائم من الكلمات أو التراكيب المجردة يلجأ إليها المترجم كلما احتاج إليها، وإنما هي كذلك تقديرات أساسية تمنحه كيفية التحول من نظام إلى آخر، وفي هذا يقول الديداوي: "عليه بادئ ذي بدء، أن يملك ناصية التركيب في اللغتين، ليس من حيث أنواع النقل المعهودة من لغة إلى أخرى فحسب، وإنما، وعلى الأخص، من ناحية أصناف التحولات التي تقع داخل لغة معينة. وهذا يعني أنه لابدّ له أن يعرف كيف "تُحدث" اللغة المعنية الجملة وكيف تكون التراكيب موصولة، لأن هذا النوع من المعرفة هو الذي يمكّن التصرف في التراكيب بسهولة وفعالية"[19]، وهذه مسألة مهمة تقتضي استعمالا متزامنا للغتين، وتحولا عفويا وسريعا من بنية عميقة إلى أخرى مماثلة أو تقربها.

وتنعكس ملامح هذه العلاقة الحميمية بين اللغتين على النص المنتج في اتساقه وانسجام مكوناته وترابط أجزائه ووضوح معانيه لتحقيق أكبر قدرٍ من الاستحسان بصفته هدفاً وموضوعاً ونتيجة لفعل ترجمي، مركز الثقل فيه بنية النص المتكاملة وليس في متتاليات من الجمل المنفصلة.

2.كفاءة موسوعية: (Compétence encyclopédique): يصادف المترجم وضعيات ترجمية مختلفة، ومواقف تواصلية تلزمه امتلاك ذخيرة موسوعية كبيرة تشمل المعتقدات والقيم الاجتماعية والثقافية والمعارف الخلفية لدى المتواصلين، "فالترجمة بوصفها تواصلا ثقافيا عابراً، إنما هي التحويل المبدع للممكنات الثقافية على أساس من المقبولية والإدراك."[20]

وينعكس التأثير السوسيوثقافي في عمل المترجم من خلال إعادة إنتاج نص وتطويعه للثقافة المتلقية في قالب لغوي جديد، حيث لا يكتسب أي عنصر من عناصره معناه إلاّ في سياق معين، "فالترجمة بوصفها تواصلا ثقافيا عابراً يجب أن يقوم على أساس لساني وأساس ثقافي، ذلك أن اللغة والثقافة متداخلتان، بحيث يتضمن إحداهما الأخرى"[21]، وبهذا يكون المترجم أمام وضعية مزدوجة الأداء:

- أداء شكلي في قالب لغوي حدوده في المستوى الأول من النص أو الخطاب:

مرسِل ← رسالة ← مرسَل إليه

Récepteur ⟵ Message ⟵ Emetteur

- وأداء معنوي في سياق عام[22] يوفي هيئة تواصلية جديدة تكون لها الحدود نفسها، وتتجاوز العمليات البنائية لتغوص في مضمون الأصل وما يرتبط به من قيم ومعارف ونظم.

3.كفاءة تأويلية: Compétence herméneutique: ليست الترجمة مجرد فعل لغوي أو نشاط تواصلي ولكنها فعل تأويلي وتفعيل دلالي يمارس فيه المترجم قراءته الخاصة ويجسّد معرفته وخبرته في نسج النص الجديد، وبذلك يتحول دور المترجم من القارئ إلى المُؤوِّل، ليستجمع كل ما يملكه من كفاءات ويعطي معنى جديداً لمشروعه الترجمي.

وكلما نجح المترجم في نقل النصوص والخطابات من بيئتها إلى بيئة جديدة، وقارئٍ جديد، إلا وكان من صناع هذه العملية، التي تضع أمامه خيارات مفرداتية ونحوية، فيسعى جاهداً لاختيار الأنسب والأكثر مواءمة وتطويعها في خدمة المتلقي.

4.الركائز في الترجمة:

تتمحور العملية الترجمية على ركائز أساسية لا يمكن الاستغناء عن أي ركيزة منها وهي أستاذ الترجمة وطالب الترجمة ومنهاج الترجمة.

أما أستاذ المادة: فهو الواسطة بين المتعلم والمنهاج والقائم على تقديم كل خبراته وتجاربه في الترجمة إلى المتعلم والساهر على إكسابه كفاءات معرفية متنوعة تجعل منه مترجما مقتدرا ومرافقته طيلة تكوينه الترجمي والعمل على تقويمه وتصويب اختلالاته وإعطائه جرعات فكرية وعلمية ترتقي بالطالب إلى المستوى المطلوب.

كما تبرز وظيفة الاستاذ في التخطيط المسبق للأهداف التعليمية ووضعها قيد الممارسة الحقيقية تنعكس على سلوك المتعلم وقياس مكتسباته وانجازاته.

وأما متعلم الترجمة: فهو محور العملية الترجمية وصانع هذا المنجز المميزوبؤرة اهتمام كل المهتمين بهذا النشاط اللغوي كونه المستهدف الأول من هذه العملية، فكل المناهج والبرامج والطرائق التي يتم تنفيذها إنما توضع خدمة له. ومتعلم الترجمة كغيره من المتعلمين يسعى إلى إشباع حاجاته الترجمية واكتساب عادات لغوية ترتقي به نحو الأحسن.

ويحتاج طالب الترجمة إلى من يساعده على تفجير طاقته العقلية من خلال وضعه في بيئة تعليمية مناسبة لمستواه وسنه وتخصصه وقدراته واستعداداته.

وأما منهاج الترجمة: فهو المخزون المعرفي والمرجع الأول الذي تعتمد عليه العملية التعليمية التعلمية كونه يضم كل الخبرات التي تكسب المتعلم المهارات المطلوبة وإحداث التغيير الإيجابي في سلوكاته وفق مرتكزات أبرزها:

1. أن يتدرب المترجم بشكل إبداعي ومتميز على إنتاج نصوص جديدة انطلاقا من لغتها الأصل تتمتع بدرجة كبيرة من المقروئية والمقبولية والقصدنة من خلال تلقينه قدرا كافيا من المعارف والمعلومات.
2. أن تسهم هذه المعارف في امتلاك مكتسبات لغوية وموسوعية بالقدر الكافي الذي يؤهله لممارسة هذا النشاط بمرونة وتجاوز العوائق بيسر.
3. أن تسهم هذه المعارف في تعزيز مهارات المترجم من خلال المشاركة المستمرة في الأنشطة الجماعية والورشات التدريبية وإنجاز ترجمات فاعلة تتباين فيها الآراء ووجهات النظر وإثارة النقاشات التي يسترشد من خلالها إلى ترجمات متميزة.

3. خاتمة:

وتظل الترجمة حتمية حضارية لا بد منها، وفعل لغوي لا يضطلع بمهمتها إلا مترجم مقتدر ملزم بتطويع نصوص مستهدفة وتخطي كل العوائق اللسانية والثقافية لتوصيل مضمون الرسالة على الوجه الأكمل.

ولهذه الأسباب فالمترجم مطالب بامتلاك مهارات ترجمية عالية تؤهله لأن يخوض غمار الترجمة والانتقال من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر. فمهما تعددت سياقات الترجمة، إلا أن المترجم ينبغي عليه الجمع بين مهارات تؤهله إلى امتلاك كفاءات لغوية وأخرى موسوعية يستطيع من خلالها فك شفرات النصوص وفهمها ثم إعادة صياغتها في بناء نصي جديد تتوفر فيه كل المعايير النصية التي تجعل منه نصا متماسكا منسجما بكل أبعاده التواصلية التي تستجيب لمقاصد المترجم والمتلقي على السواء، في نقل المفاهيم والعلوم والمعارف، وإثراء الثقافة المنقول منها والثقافة

المنقول إليها. "فالترجمة تهب النص الأصلي وجها جديداً وتمنحه حياة جديدة في محيط ثقافي جديد. وهكذا يصبح النقل اللغوي انتقالا وتحوّلا وتلاقحاً وتناسلا للمفاهيم والأفكار في أفضية جديدة، وعوالم متكاثرة"[23].

قائمة المراجع:

1) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص 56.

2) للاستزادة عن موضوع حركة الترجمة وتطورها عند العرب وفي مختلف العصور، ينظر: شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج2، ط1، سوريا، 2001.

3) الجاحظ، مرجع سابق، ص56.

4) نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2012.

5) تعمدنا تصنيف المهارات بهذا الشكل تجنبا للإطالة في ذكر المهارات اللغوية بالمفهوم العام، وتمييزا للمهارات الترجمية المشروطة في لغتين أو أكثر من جهة أخرى. كما جعلنا من مهارة الفهم عنوانا رئيسا تندرج تحته كل من مهارتي السمع والقراءة نظرا لمشروطية الفهم في هاتين المهارتين، وبالتالي فهو يعد لب كفاءة المترجم Le noyeau de compétence du traducteur، فحينما يسمع لا بد أن يفهم ليترجم، وحينما يقرأ لا بد أن يفهم ليترجم .

6) بشير ابرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، عنابة، 2009.

7) كريستين دوريو، أسس تدريس الترجمة التقنية، ترجمة هدى مقنص، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2007، ص117.

8) ويقصد بها عتبة الفهم أو بداية الفهم تلبي جميع المعايير النفسية والاجتماعية للمترجم، ينظر حسيب الياس حديد، أصول الترجمة –دراسات في فن الترجمة بانواعها كافة –دار الكتب العلمية، لبنان، 2013، ص22.

9) تتحقق مهارة القراءة الترجمية في حالة الترجمة التحريرية لأن المترجم في هذه الحالة يتعامل مع نصوص مكتوبة على خلاف الترجمة الفورية أو الشفوية التي تعتمد على السمع. ولهذا سميناها مهارة القراءة الترجمية لتميزها عن باقي المهارات في اللغة الواحدة.

10) وتسمى القوى الدراكة العلامة مثل:

11) القوة المتخيلة تقوم بجمع أخبار المحسوسات.

12) القوة المفكرة التي تتأمل هذه المحسوسات لتعرف معانيها وخواصها.

13) القوة الناطقة يستعان بها في النيابة عن القوة الحافظة في الجواب.

14) القوة الصانعة وهي الكتابة لأن الكلام يذهب في الهواء ويستوجب القيد. ينظر: أحمد الديداوي، الكتابة في الترجمة، الترجمة العربية الدولية نموذجا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2012، ص56 57.

15) سميناها بمهارة السمع الترجمية تمييزا لها عن مهارة السمع بمفهومها العام.

16) سورة النحل، الآية 78.

17) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010، ص236.

18) عبد الرحمان أبو زيد ولي الدين ابن خلدون، المقدمة: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان 2002، ص574.

19) يوجين انايدا، دور السياق في الترجمة، ترجمة محي الدين حميدي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2009، ص21.

20) ماتيو غيدير، مدخل إلى علم الترجمة، التأمل في الترجمة ماضيا وحاضرا ومستقبلا، ترجمة محمد أحمد طجو، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2012، ص 206.

21) كريستين دوريو، مرجع سابق، ص126.

22) محمد الديداوي، مرجع سابق، ص16.

23) سمير الشيخ، الثقافة والترجمة، أوراق في الترجمة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص154.

24) المرجع نفسه، ص139.

25) السياق العام ويضم:

السياق اللغوي: Contexte linguistique وهو حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة.

السياق العاطفي: Contexte émotionnel ويحدد درجة القوة والضعف والانفعال.

سياق الموقف: Contexte situationnel ويعني الموقف الخارجي الذي تقع فيه الكلمة.

السياق الثقافي: Contexte culturel ويقتضي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي. ينظر: سعد مظفر الدين الحكيم، علم الترجمة التطبيقي، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1994، ص 116.

26) علي القاسمي، أثر الترجمة في معرفة الآخر وإدراك الذات، مجلة ترجميات، دار جذور للنشر، الرباط، العدد1، ماي 2006، ص85

الأسس النظرية في تدريس اللغة العربية بالمستوى الجامعي

ط. د. وردة عشاري/ جامعة باجي مختار،عنابة/ الجزائر

الملخص:

تهتم التربية الحديثة اهتماما بالغا بالتدريس وأساليبه وطرائقه في ضوء البحوث النفسية والدراسات التربوية المتعاقبة في مجالات التعليم بهدف إعداد الفرد إعدادا متكاملا نفسيا واجتماعيا وثقافيا بما يضمن له التفاعل والتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه. وتعد المناهج الدراسية وسيلة التربية وأداتها في تعليم الأبناء وتربيتهم إضافة الى ذلك فهي إحدى المكونات الأساسية للعملية التعليمية، لذلك من الضروري إعداد هذه المناهج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها وإخضاعها باستمرار للمراجعة والتقويم لتحسينها. وما دام أي منهاج دراسي لا بد أن يستند إلى فكر تربوي يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في عملية وضعه وتنفيذه، فإننا نسعى من خلال هذه المداخلة إلى تسليط الضوء على أهم المبادئ والأسس النظرية التي تستند إليها مناهج تدريس اللغة العربية بالمستوى الجامعي. ووقع اختيارنا على الأسس النفسية والاجتماعية الثقافية، لارتباطها الوثيق بالفرد الذي نربيه ونعلمه، وبالمجتمع وتطلعاته حاضرا ومستقبل

الكلمات المفتاحية: أسس، تدريس، لغة عربية، متعلم، مجتمع، منهاج دراسي.

Abstract :

Modern education pays much attention to teaching and its methods in the light of psychological research and successive educational studies in the fields of education in order to prepare individuals psychologically, socially, and culturally in a way that guarantees them a healthy interaction with the society in which they live. The curricula are the main tools in the education and the instruction of young learners, and one of the basic components of the educational process. Therefore, it is necessary to prepare these curricula in the light of modern educational trends in teaching and learning languages, and subjecting them to continuous evaluation to improve them. As long as any curriculum must be based on educational thought, it should take into account all the factors affecting the process of its development and implementation. Thus, we seek, through this paper, to shed light on the most important principles and theoretical foundations upon which the curricula of teaching Arabic at the university level are based. Our choice fell on the psychological, social and cultural foundations, due to their close connection with the individual we raise and teach, and with society and its present and future aspirations.

Keywords: Foundations , Teaching , Arab Language , Learner , Society , Curriculum.

1.توطئة:

تهتم التربية الحديثة اهتماما بالغا بالتدريس وأساليبه وطرائقه في ضوء البحوث النفسية، والدراسات التربوية المتتابعة في ميادين الدراسة، ومجالات التعليم المختلفة[1]. ويشكّل تدريس اللغة العربية –بشكل خاص- محور اهتمام جمهور اللغويين والتربويين المنشغلين بمجالات تعليمها وتعلّمها، لاعتبارات عدّة أهمها: ارتباطها بالنص القرآني، وحرص جميع المسلمين على بقائها حيّة تواكب تطورات العصر، فتعدّدت المحاولات والدراسات لخدمتها بتقديم أفضل الطرق

وأنجعها، وتطوير مناهج تدريسها ووسائل تعليمها بما يضمن مواكبة التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التكنولوجيا الحديثة.

ولمّا كانت المناهج وسيلة التربية وأداتها في تعليم الأبناء وتربيتهم، وأحد المكونات الأساسية للعملية التعليمية، فإنه من الضروري إعدادها في ضوء التوجهات التربوية الحديثة في تعليم اللغات، "مع مراعاة التغيرات الثقافية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية التي قد تطرأ يوما من الأيام "[2] قصد تطويرها، وتمكينها من أداء مهامها على أكمل وجه. فلا يخفى على أحد أنّ أيّ منهاج لابدّ أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، لذلك نسعى من خلال هذه المداخلة إلى تسليط الضوء على أهم المبادئ والأسس النظرية التي تستند إليها مناهج تدريس اللغة العربية، وكيفية ترابط هذه المبادئ وتكاملها في تحقيق الأهداف المرجوّة من تدريسها.

والمقصود بالأسس، تلك الركائز المهمة التي يقوم علها محتوى المناهج[3]، وهي أيضا مجموع المؤثرات والعوامل والشروط التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، والتي تُعد بمثابة المصادر الرئيسة لكافة الأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح.

لقد أكّدت الدراسات والبحوث التربوية أن أسس بناء المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (متعلم-معرفة-مجتمع)، ولكي تكون هذه الأسس واضحة وشاملة، فلابد أن تشمل طبيعة المتعلم الذي نقوم بإعداده وتربيته، وفلسفة المجتمع الذي يعيش فيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها[4]. من هذه المنطلقات، ساد ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسة مثّلَتْ الأسس النظرية التي تستند إليها في عمليات البناء وهي[5]:

الاتجاه الأول: يرى أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، ويجعل من قدراته وميوله ورغباته وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المناهج وتنظيمه، ويمثّل هذا الاتجاه (الأساس النفسي للمنهج).

الاتجاه الثاني: يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وهي غاية العملية التعليمية، لذلك يجب أن تُسخَّر كل المجهودات والإمكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بطريقة تقليدية، ويشكل هذا الاتجاه (الأساس المعرفي للمنهج).

الاتجاه الثالث: يذهب هذا الاتجاه إلى اعتبار المجتمع محور بناء المنهج؛ إذ عندما يتبنى المجتمع فلسفة معينة ويؤمن بها، فإن ذلك يستلزم بناء منهج تربوي يتماشى مع هذه الفلسفة[6]، ويمثل هذا الاتجاه (الأساس الاجتماعي الثقافي).

من هذا المنطلق وقع اختيارنا على دراسة الأسس النفسية والاجتماعية الثقافية في تدريس اللغة العربية بالجامعة.

وقبل أن نتناول هذه الأسس، يجب أن نؤكد حقيقة أثبتتها الدراسات والبحوث التربوية حول خصائصها، والتي لخّصتها الدراسات السابقة في كونها:

1. متميّزة وخاضعة للتصور: أي أنها تتغير من زمان إلى آخر، وتخضع لقانون الاكتشاف والتطور المعرفي والتكنولوجي الحاصل بنسب متفاوتة من مجتمع لآخر.

2. متكاملة وغير منفصلة: أي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، فكل أساس يؤثر في غيره من الأسس ويتأثر بها، وهي في تفاعل دائم فيما بينها حتى تحقق الأهداف المنشودة.

3. مختلفة في طبيعتها: فهي تختلف من مجتمع لآخر، ومن فلسفة لأخرى وفقا للأفكار التربوية التي تنشدها فلسفة المجتمع ومتطلباته وطموحاته.

وعليه تروم هذه المداخلة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ✓ فيما تتجلى أهمية الأسس النفسية والاجتماعية الثقافية في إعداد مناهج تدريس اللغة العربية بالجامعة؟
- ✓ ما هي أهم المفاهيم والمبادئ التي تبنى علها هاته الأسس؟

1. الأساس النفسي:

ويشمل المبادئ التي توصّلت إلها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموّه وحاجاته، وميوله وقدراته واستعداداته التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه(7). ويعدّ هذا الأساس أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المناهج، وضرورة تربوية تقتضيها حاجات المتعلمين ورغباتهم واستعداداتهم، فإذا روعِيَ بشكل واضح وسليم من حيث ارتباط الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي، وطرائق التدريس بالخصائص النفسية للمتعلم، وتفصيل الخبرات التعليمية في ضوء هذه الخصائص، فإن ذلك سيرفع من نجاعة المنهاج التربوي في عملية التعلّم(8) . لذلك تفطّن واضعو المناهج في السنوات الأخيرة من القرن الماضي إلى ضرورة الانطلاق من نظريات التعلّم والاطّلاع بشكل مستمر على الدراسات والبحوث الميدانية المتجدّدة للتعرّف على أحدث ما توصّلت إليه هذه الدراسات حول أسس النمو ومراحله، وأسس التعلم ونظرياته، حتى تكون هذه المعارف النفسية منطلقات فاعلة عند تخطيط المنهاج وتنفيذه.

عموما، ومن خلال القراءات المتعددة والمتنوعة لأهم المؤلفات في هذا المجال، فان جل الدراسات التربوية النفسية قد أجمعت على أن علاقة المنهاج بالأساس النفسي يجب ان تنطلق من طبيعة المتعلم الذي يشكل وفق المفهوم الحديث للمنهاج محور العملية التعليمية. فتزايد الاهتمام بطبيعة المتعلّم وخصائص نموّه وحاجاته اللغوية، واستعداداته وميولاته، ودوافعه ومشكلاته، والفروق الفردية بينه وبين أقرانه. وقد اختلف الفلاسفة والتربويون في نظرتهم إلى طبيعة الإنسان المتعلم، وأثَّرَ هذا الاختلاف في نظرتهم إلى الغاية من العملية التعليمية. ومن أهم النظريات التي تحدّثت عن الطبيعة الإنسانية(9):

النظرية الثنائية: تعود إلى المفكرين اليونانيين الذين انطلقوا في تفسيرهم للطبيعة الإنسانية من ثنائية الجسم والعقل، فالمعرفة النظرية التي يحصل علها العقل عن طريق التأمّل والتفكير أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها، فجاء التركيز أثناء عملية التعلّم على النواحي العقلية دون الاهتمام بالنواحي الجسمية، غير أن التربية الحديثة أثبتت عكس ذلك، وأكّدت على عدم الفصل بين نمو الإنسان العقلي والاجتماعي والعاطفي، لتكامل النواحي العقلية والجسمية ومدى تأثير هذا التكامل في بناء شخصية المتعلم.

نظرية الاختزان العقلي: ترى هذه النظرية أن عقل الإنسان صفحة بيضاء، وهو كالوعاء أو الخزّان في قدرته على الاختزان والاحتفاظ، ودور المؤسسة التعليمية إشباع هذا العقل بالتراث الإنساني المتراكم، والخبرات البشرية المتنوّعة. والمتعلم حسب هذه النظرية ما هو إلا مجرد مستقبل للمعرفة التي يقدّمها له المعلم، ولكن سرعان ما أثبت علم النفس عكس

ذلك، وأكّد أن الإنسان يولد ولديه استعدادات تنمو نتيجة تفاعله مع البيئة، وتزداد فاعلية التعلم عنده أو تقل حسب مشاركته في العملية التعليمية.

نظرية التدريب العقلي: سيطرت هذه النظرية على الفكر التربوي مدة طويلة من الزمن، وهي تنظر إلى عقل الإنسان على أنه مجموعة من الملكات تدرّب بالمواد الدراسية التي تناسبها، وانطلقت في بناء المناهج الدراسية من هذا التصوّر، فالتاريخ يدرّب ملكة الذاكرة، والرياضيات تدرّب ملكة الاستنتاج، والعلوم تدرّب ملكة التحليل. غير أن علم النفس أثبت خطأ هذه النظرية لصعوبة الفصل بين هذه الملكات.

نظرية الغرائز: تقول هذه النظرية إن طبيعة الإنسان تسيطر عليها غريزة واحدة أو مجموعة غرائز، والإنسان حيوان طبيعي يخضع لمثيرات معينة ويستجيب لها استجابة آلية، أي أن العملية التعليمية حسب هذه النظرية تُبنى على أساس نظرية التعلّم الشرطي، ويكون التكرار والتدريب هما طريقة التعلم[10]، ولكن أثبتت الدراسات النفسية أن طبيعة الإنسان في تغيّر وتطور دائمين، وهي تسعى دائما إلى التكيّف حسب الظروف.

إن الفهم الجيّد لطبيعة المتعلم، ينعكس دون شك على عمليتي التعلم والتعليم[11]، كما أن تقديم الخبرات التعليمية دون سابق معرفة بخصائص المتعلم ومتطلباته المتنوعة، ومشكلاته المختلفة، يؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي ترمي إليها المناهج الدراسية، لذلك على مخططي المناهج أن يهتموا بالمتعلم، وأن ينطلقوا من حالته الراهنة، وليس من حالة افتراضية مثالية؛ أي الانطلاق ممّا هو كائن وليس مما يجب أن يكون، من أجل توفير الفرص الحقيقية للمتعلمين، ومساعدتهم على التعلم الناجع والفعّال، وتمكينهم من مواجهة متطلبات الحياة، وتحمّل مسؤولياتهم في ضوء ما تسمح به فطرتهم، وما فيها من إمكانيات نفسية واجتماعية[12]. ومن أهم المبادئ التي ينبغي مراعاتها في تخطيط المنهاج الدراسي نذكر ما يلي:

1.1. خصائص النمو[13]:

أظهرت الدراسات النفسية أن عملية النمو الإنساني مستمرة طيلة فترة حياة الإنسان، وكل مرحلة تتوقف على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها، فينبغي على مخططي المناهج الدراسية مراعاة خصائص نمو المتعلمين، فالمنهاج الفعّال هو الذي يراعي الاهتمام بكل جوانب شخصية المتعلم دون التأكيد على جانب على حساب جانب آخر.

ولما كان موضوع بحثنا يرتبط بتدريس اللغة العربية بالجامعة، فإن نوعية المتعلمين تفرض على واضعي المناهج اهتماما خاصا ونوعيا، لاسيما ما تعلق بخصائصهم النفسية، وما يتميّزون به في هذه المرحلة من العمر[14]، فالطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي سمحت له مؤهلاته العلمية بالانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي، لمتابعة دراسته الجامعية في تخصّص معين، وسنّه لا تقل عن 17 سنة ولا تفوق 30 سنة غالبا، وهو ينتمي إلى فئة الشباب، وفي هذه المرحلة يتحقق نضج المتعلم الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي[15]، وتتم عمليات التغير والارتقاء في البناء الداخلي والاستقرار النسبي في النضج في جوانب عدّة، تأثرا بعناصر البيئة والوراثة، وفيها تتّضح الدوافع والحاجات بصورة أفضل[16]، لذلك يجب أن تكون المناهج الدراسية المتخصصة للتدريس الجامعي متناسبة مع الخصائص النفسية لفئة المتمدرسين، وأن تأخذ بعين الاعتبار نضج المتعلم ومستوى تفكيره وقدراته ومدركاته، وأن يتم اختيار الخبرات التعلمية بما يتناسب مع مراحل النضج العقلي والجسمي، وكذلك العاطفي حتى يتمكّن المتعلم من

أداء عمليات التعلم دون قلق زائد، وجهد غير عادي[17]، فإن كانت هذه الخبرات تفوق مستوى تفكيره، فإنها تسبّب نفورا من المادة وتمرّدا على الدراسة[18].

2.1. حاجات المتعلمين ودوافعهم ومشكلاتهم:

إن أهمية دراسة حاجات المتعلمين ودوافعهم[19] والتعرّف على مشكلاتهم، ومحاولة إيجاد حل لها داخل الصف الدراسي، أمر أقرّه الميدان التربوي بشكل واضح، ذلك أنّ اتخاذ مفهوم الحاجات والدوافع كأساس لبناء المنهاج الدراسي أصبح أمرا معتمدا ومنتشرا في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، فالعملية التعليمية في ضوء هذا الأساس، لم تعد خاضعة للمحتوى واهتمامات المعلم واجتهاداته، وإنما أصبحت الحاجات والدوافع مدخلا أساسيا في تحديد المحتوى التعليمي وطرائق تدريسه، باعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، وعدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى ظهور مشكلات تعيق عملية التعلم، أو ربّما يؤدي إلى انحراف سلوكي أو اضطراب نفسي[20]، لذلك ينبغي أن تحقق المواد التعليمية المقدّمة إحساسا بالإشباع، خاصة في الجانب المعلوماتي والثقافي، لأن ذلك يحقق المتعة والرغبة في استمرار التعلم، ويقود إلى تحصيل النجاح والتفوّق غالبا.

ومع الحديث عن التفوّق والنجاح، يأتي الحديث عن التعليم الجامعي؛ إذ تعد الجامعة أهم فترة يعيشها المتعلم، لأنها توافق مرحلة من السن مطبوعة بحماس الشباب وحب المعرفة والانفتاح على العالم الخارجي، وكذا الرغبة الملحّة في إبراز الذات وتحقيق الطموحات والنجاحات. وإذا كان الطالب هو المستفيد الأول من التدريس في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها، فمن المنطقي أن يتماشى التدريس مع مستوى تفكير المتعلم وحاجاته وطموحاته[21]، وأن يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى. فالطالب في المرحلة الجامعية لم يعد ذلك المتعلم السلبي الذي يستقبل المعلومة دون مناقشة أو تعليق، وإنما وبحكم سنّه، يجب أن يفوض وجوده داخل قاعة الدرس، وأن يشارك في إثراء المحاضرة، وأن يبرز قدراته أثناء التطبيقات التي تعقب المحاضرة. ويذهب أحد الباحثين[22] إلى أن غاية التكوين الجامعي هي إحداث تغيير إيجابي داخل شخصية الطالب، وتعديل تصوراته العقلية باتجاه مختلف موضوعات الواقع، وإعداده إعدادا نفسيا أوّلا، وعلميا وفكريا ثانيا، حتى يصبح عنصرا فعّالا في مَشاهِد التغيير الذي يشهده المجتمع في شتّى المجالات. ولكي يتحقق هذا المطلب، يجب أن يأخذ المنهاج الدراسي حاجات المتعلمين ودوافعهم بعين الاعتبار، وأن يساعدهم على معرفة هذه الحاجات وكيفية تحقيقها قدر المستطاع، وأن يراعي في مواقف التعليم المختلفة مشكلات المتعلمين[23] عند تقديم الدروس لاسيما التطبيقية منها، لأنها الفضاء المباشر لاكتشاف هذه المشكلات، والمجال الأنسب لمعالجتها ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها.

3.1.عادات المتعلمين واتجاهاتهم وميولهم:

تعد عادات التلاميذ واتّجاهاتهم وميولهم دليلا على أنواع الحاجات التي يسعون إلى إشباعها، وهي متغيرة كلما تقدم الفرد في النمو والنضج. وتعد المرحلة الابتدائية من أنسب المراحل الدراسية لإكساب التلاميذ العادات والاتجاهات المرغوبة عند الفرد والمجتمع، لأن معظم العادات تُكتسب ما بين سن السادسة والثانية عشر[24]، إلا أن هذه العادات والاتجاهات والميول التي يكتسبها المتعلم تظل مصاحبة لسلوكه، ولها أهمية كبيرة في توجيه هذا السلوك

سلبا أو إيجابا، لذلك من الضروري عند إعداد المناهج الدراسية، الاهتمام بالعادات والاتجاهات النافعة من خلال اعتماد أنجع الطرائق وأنسب الوسائل المساعدة على تكوين هذه العادات والاتجاهات وتطويرها.

ولمّا كان محور اهتمامنا في هذه الورقة البحثية هو تدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، فإنه من الضروري استثمار المكتسبات السابقة عند وضع مناهج تعليم اللغة العربية للطلبة الجامعيين، وعدم الانتقاص من قيمة الخبرات اللغوية التي اكتسبوها خلال مشوارهم الدراسي، وجعل هذه الخبرات نقطة الانطلاق في تعليم اللغة العربية الفصيحة، والتعمّق في علومها ومناهج البحث فيها قديمها وحديثها[25].

إنّ التعليم الفعّال يراعي العادات والاتجاهات التي فيها مصلحة الفرد والمجتمع، ويتيح الفرص أمام المتعلمين للمشاركة في مختلف الأنشطة[26] داخل الصف الدراسي وخارجه. ولأن الجامعة فضاء منفتح على العالم الخارجي، فالطلاب مطالبون بالاعتماد على أنفسهم عِوض اعتمادهم بشكل كلّي على الأستاذ، من خلال التوسّع والتنوّع في المراجع والتردد باستمرار على المكتبات ومواقع البحث الإلكتروني، وهم مطالبون كذلك بالاهتمام بالملتقيات والندوات العلمية والثقافية التي تعقدها الجامعة، والانخراط في الجمعيات الثقافية لأن هذه الأنشطة تعتبر تواصلات معرفية وتكوينية ضرورية في دعم تكوينه الجامعي[27]، وتوجهه مهنيا بما يتفق مع ميوله واتجاهاته ومتطلبات قطاعات العمل والإنتاج في المجتمع، وكذا الانفتاح على اتجاهات جديدة تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي.

1.2الأساس الاجتماعي:

يقصد به مجموعة العوامل والقوى الاجتماعية المؤثرة في تخطيط المنهاج الدراسي وتنفيذه، ومتعلقة بحاجات المجتمع وتطوّرها في المجالات الاقتصادية والعلمية والتقنية، وبثقافة المجتمع وقيمه الدينية والأخلاقية والوطنية[28].

فالتربية الحديثة تسعى إلى إعداد الفرد إعداداً متكاملاً، يضمن له التفاعل والتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وتتّخذ لتحقيق هذا الهدف المنهاج الدراسي وسيلة لها[29]. كما يحرص التربويون والمنشغلون بشؤون المناهج على إدخال العناصر التي تجعل المنهاج الدراسي "مرتبطا بالنظام الاجتماعي ومنتميا لهويته وصادقا مع مشكلاته الأساسية"[30]. فالمنهاج الدراسي لا ينطلق من فراغ، بل هو إفراز من إفرازات التراث الثقافي[31]؛ إذ لا جدوى من مناهج لا تعبّر عن الواقع الاجتماعي الذي تشتغل في إطاره، ولا تراعي الخصوصيات الثقافية للمجتمع، لأن هذه الخصوصيات هي التي تحدد المحتويات الدراسية[32]، وهي التي تساعد المعلم على اختيار الأنشطة والتمارين التطبيقية، وكذا الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاح العملية التعليمية.

من هذا المنطلق، يجب أن يكون المنهاج الدراسي وثيق الصلة ببيئة المتعلّمين، وأن يتيح أمامهم الفرص لممارسة القيم والمبادئ المتضمنة في فلسفة المجتمع، وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحوّلها إلى سلوك يمارسه.

وباعتبار الثقافة السائدة في مجتمعنا هي الثقافة العربية الإسلامية، يجب أن يزوّد المتعلم بالقدر المناسب من هذه الثقافة؛ كأن تراعى المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية من أخلاق وقيم ومُثل وعادات، "فلا تكون المادة التعليمية مخالفة للصفات السائدة في المجتمع"[34]، لأن إهمال جانب من الجوانب الثقافية يعني إهمال عنصر من عناصر الهُويّة العربية الإسلامية. كما أن بناء المناهج الدراسية بمعزل عن الخصوصيات الثقافية السائدة في مجتمع ما وبعيدا عن انشغالات أفراده وتطلعاتهم، يكون مصيرها الفشل. وما تؤكد عليه الدراسات والبحوث التربوية الحديثة،

ضرورة أن يتّسم المنهاج الدراسي بالمرونة والديناميكية؛ بحيث يمكن تطوير محتوياته بما يتماشى مع المتغيرات[35] التي يفرزها هذا العصر الذي يتميز بالتغيّر السريع، والتقدّم المذهل في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية.

نخصّ بالذكر في هذا المقام، ما أفرزته التكنولوجيا المتقدّمة من تطوّرات مسّت أنظمة التعليم بمراحله المختلفة[36]، من ذلك استخدام الحاسوب وتطبيقاته الإلكترونية (الأنترنيت والبريد الإلكتروني) في تحضير الدروس وتقديمها، وفي إنجاز البحوث والعروض، وفي التواصل بين الأستاذ وطلبته خارج جدران المؤسسة التعليمية، لاسيما بمراحل التعليم الثانوي والجامعي، والتعلّم عن بعد أو ما يعرف بالتعلّم بالمراسلة.

على هذا الأساس، لابدّ أن تستجيب المناهج الدراسية بشكل عام، ومناهج التعليم الجامعي بشكل خاص لمطالب التغيير الاجتماعي وتحدّياته في المجتمع الذي تنتمي إليه، وأن تخضع المنظومة الجامعية للتجديد الدائم على جميع المستويات، سواء في بنيتها ووظائفها (الإدارة الجامعية عامّة)، أو في مناهجها وبرامجها التدريسية وبحوثها العلمية، لذلك ينبغي أن تتشابك جهود الإداريين والأساتذة الجامعيين سواء المنشغلين بالتدريس أو الأساتذة الباحثين المشرفين على البحث العلمي داخل الجامعة أو خارجها، وأن تتقاطع عندهم النوايا والمقاصد لتحقيق الأهداف المنشودة[37].

إنّ العالم اليوم يشهد تحدّيات عديدة ومتنوعة على جميع الأصعدة، ويعد التعليم الجامعي من القطاعات التي يجب أن تتصدّر قافلة هذه التحديات، ويرى كثير من المختصين أن "أولى الأولويات في مفهوم الجامعة الحديث هو الاهتمام باحتياجات المجتمع المتزايدة، وذلك في سبيل تطوير التعليم العالي لاسيما أن التخطيط الاستراتيجي للجامعات يلبي احتياجات المجتمع"[38]. فالجامعة جزء لا يتجزأ من المجتمع أولاً، ومن المنظومة التربوية ثانيا، وهذه العلاقة تفرض على التعليم الجامعي أن يكون وثيق الصّلة بحياة الناس ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم، وأن يتطلع دائما إلى "الإسهام في عملية التنشئة الاجتماعية ونقل الثقافة، والعمل على صياغة وتشكيل وعي الطلاّب ونقل المعارف التي تطوّر الجامعة بشكل فعّال"[39].

ولأن الجامعة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة بعض أغراضه ولتحقيق بعض أهدافه، فهي مطالبة أكثر من أيّ وقت مضى بالتغلغل داخل المجتمع، وأداء مهام وأدوار تكوينية وتربوية وثقافية متعددة[40]، فالتدريس الجامعي الفعّال هو الذي يتضمن الخطط الدراسية، والبرامج التدريسية التي تتماشى مع التخصصات العلمية وحاجات الطلبة ومتطلبات المجتمع[41]، وهو الذي يضمن تكوينا جامعيا عاليا قصد تأهيل الطلبة للاندماج الإيجابي في كافة القطاعات الإنتاجية داخل المجتمع[42].

وفي هذا الإطار، ينبغي أن تنطلق مقررات اللغة العربية وبرامج تدريسها -بالمستوى الجامعي – تخصصا أو مادة -من المطالب الإنسانية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع، وأن تكون محتويات مواد التدريس على تماس مباشر مع احتياجات المجتمع وتطلعاته.

وبما أن معظم خريجي أقسام اللغة العربية وآدابها سيصبحون معلمين وأساتذة في مختلف أطوار التعليم –ما قبل الجامعي خاصة-ويتولون مهمة تدريس اللغة العربية، ونقل ما تحمله هذه اللغة من حضارة وتراث لأجيال

المستقبل، ينبغي وضع آلية مُحددة المعالم لتأهيل معلم المستقبل أساسها ثلاثة محاور: محور الإعداد اللغوي، ومحور الإعداد المهني، ومحور الإعداد الثقافي.

والمؤكد أن الاهتمام باللغة العربية تَعليما وتَعلُّما هو الاهتمام بالقرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة، ومحافظة على الهوية العربية الإسلامية من الذوبان، وأن أيّ تخطيط في مجتمع ما ينبغي أن ينطلق من تخطيط لغوي يعبر عن فكر الأمة وفلسفتها في الحياة، ذلك أنّ تطور الأمة ورقيّها مرهون بتطور اللغة وبقائها حيّة بين أهلها[43]، "فإن تقدموا وأنجزوا رَقيت اللغة وتقدمت، وإن تقهقروا تراجعت وانزوت"[44].

وبتضاعف حجم المعرفة، وازدياد معدل نموّها، يزداد الوعي بضرورة تطوير طرائق وأساليب التدريس الجامعي، والإفادة من آخر التطورات في مجال التقنيات التربوية الحديثة، واستغلالها أحسن استغلال لتطوير عملية التدريس، وتفعيل دور الجامعة في حل المشكلات التي يتعرض لها المجتمع. ويمكن في هذا الصدد تشجيع وتوجيه الطلبة، خاصة طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، وكذا مراكز البحوث على الاهتمام بإجراء البحوث التطبيقية التي تتلاءم مع حاجات المجتمع، وتسهم في حل مشكلاته.

ونخص بالذكر في هذا المقام قضية الازدواجية اللغوية داخل المجتمع، وما ينجمّ عنها من مشكلات التعدد اللغوي وانعكاساته السلبية على تعلّم اللغة الفصحى، فاللغة التي يتعلّمها الطالب داخل جدران المؤسسة التعليمية تختلف عن تلك التي تتواصل بها في البيت أو في الشارع مع أهله وأقرانه؛ إذ كثيرا ما تتداخل عنده المستويات اللغوية فيأتي حديثه مزيجا بين الفُصحى والعاميّة[45]، وفي هذه الحالة تتداخل أسباب الوقوع في الخطأ عند استخدام العربية مشافهة أو كتابة بين عدم المعرفة الكافية بقواعد اللغة وقوانينها، وتأثير العامية وما تحتويه من مستويات على استعماله اللغوي الفصيح. لذلك يجب أن تستوعب المناهج الدراسية الجامعية الوضع اللغوي للمجتمع، وما يحتويه من تباين وتشابه بين المستوى اللغوي الفصيح والمستويات الأخرى المقابلة له، وأن يتم إدراج مقاييس تعالج وتوضّح علاقة العاميات بالفصحى، وتبحث في أوجه التشابه والاختلاف بينهما على جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية والأسلوبية[46].

3.خلاصة القول:

يجب أن يكون المنهاج الدراسي للغة العربية بالمستوى الجامعي وثيق الصلة بالمجتمع وتطلعاته حاضرا ومستقبلا، وأن يراعي حاجات المتعلمين واهتماماتهم في ضوء التخطيط الاستراتيجي للجامعة الحديثة الذي من أولى أولوياته إعداد الفرد إعدادا متكاملا يضمن له التفاعل والتكثيف في المجتمع الذي نعيش فيه.

الهوامش:

1) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط10، القاهرة، دار المعارف، ص23.

2) طاهر محمد الهادي محمد، 2012، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص59.

3) المرجع نفسه، ص90.

4) العدواني خالد مطهر، الأساس التقني السيكولوجي في بناء المنهج، على الموقع الإلكتروني www.kenauonline.com/users/kadwany، تاريخ الزيارة 2016/07/24 على الساعة 18:57.

5) عبد الحافظ سلامة وآخرون، المناهج و الأساليب في التربية الخاصة، دار اليازوري، عمان، الأردن،2001 ص12- 13-14.

6) الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمد أمين، 2012، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط5، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص81.

7) الدليمي طه علي حسين والوائلي ساعد عبد الكريم عباس، 2005، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، ص24.

8) محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص239.

9) ريشل مارك، 1984، اكتساب اللغة، ترجمة كمال بكداش، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، ص53.

10) الدليمي طه علي حسين والوائلي ساعد عبد الكريم عباس، مرجع سابق، ص24.

11) صاري محمد، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة-جامعة عنابة-2002-2003 ص 253

12) خوالدة محمد محمود، أسس بناء المناهج التربوية، ص234.

13) يُعرَّف النمو "بأنه مجموعة التغيرات التي تحدث في جوانب الشخصية الإنسانية في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والتي تظهر من خلال إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص".

14) عن: أحمد منصور، أسس بناء المنهج، على الموقع الإلكتروني: www.mahmod14.wordpress.

15) إن كل مرحلة من مراحل النمو، تصاحبها مظاهرها الخاصة، وتأثر عملية التعلم بالعوامل التي تتحكم في هذه المظاهر سلبيا أو إيجابيا، يساعد في تحديد سمات المنهاج الدراسي من حيث محتواه، والأنشطة المتضمنة فيه، لذلك تؤكد الدراسات التربوية على مراعاة خصائص كل مرحلة من مراحل نمو المتعلمين.

16) للاستزادة ينظر: طاهر محمد الهادي، أسس المناهج المعاصرة، ص100.

17) للاستزادة ينظر: البردعي وفاء محمد، وشبل بدران، ص311.

18) أحمد موسى، مرجع سابق، ص19.

19) خوالدة محمد محمود، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص236.

20) الجبوري عمران جابر وسلطان حمزة هاشم، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص51.

21) تعد الدّافعية مهمة جدا في سرعة التعلم، لذلك على المعلم أن يراعي مدى اتّفاق المحتوى الدراسي مع ميول المتعلم وحاجاته، فالمتعلم كائن تام يستجيب للبيئة التي يعيش فيها بتأثير دوافعه الداخلية من أجل تحقيق حاجاته. ويعتقد بعض الباحثين التربويين أنه من أشهر الطرق استخداما في مجال التعليم ما يطلق عليه استراتيجيات إثارة

الدافعية لدى الطلاب، بمعنى أن ينطلق المعلم أثناء عملية التدريس من مجموعة من المبادئ تعزيزا لهذا الأساس، من ذلك جعل عملية التعلّم تتّسم بالمتعة والإثارة وجذب الانتباه، جعل الدوافع والحافزواقعيا وعمليا، جعل عملية التعلم نشاطا لحل مشكلات التعلم.

22) للاستزادة ينظر: طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ص104. ينظر: اللقاني أحمد حسين وأبوسنينة عودة عبد الجواد، التعلم والتعليم الصفي، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط ، د.س ،ص34.

23) الكخن أمين، 1992، دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة، ص114.

24) يمثل ثقلا كبيرا في المجتمع، ويمكننا أن نستشرف مستقبل مجتمع ما من خلال طلاب الجامعات، لذلك يجب أن يدرك الطالب الجامعي أنه ملزم بنوعين من الإعداد والبناء أثناء تعليمه الجامعي وهما: الإعداد الفكري والأخلاقي، والبناء العلمي والمعرفي، لذلك يجب أن يكون خريج الجامعة مثقفا لا متخصصا في مادة واحدة فقط.

25) للاستزادة ينظر: الموقع الإلكتروني www.alwasatnew.com/news/205799، تاريخ الزيارة:2016/07/18 على الساعة 11 صباحا.

26) يكتسب الإنسان مجموعة كبيرة من العادات التي ترتبط بمجالات حياته، والتي تتحول تدريجيا إلى اتجاهات معينة، تكون أكثر اتساعا من العادات، فعادة النظافة مثلا تجعل الفرد يهتم بغسل يديه قبل الأكل وبعده أو بتغيير ملابسه حين اتساخها بطريقة آلية، أما الاتجاه نحو النظافة فإنه تسيطر على سلوكه وفكره، فإلى جانب اهتمامه بالنظافة فإنه يكثر الحديث عنها وعن أهميتها والتعليق عليها وكل ما يتعلق بها، بل قد يدفعه هذا الاتجاه إلى الانضمام إلى جماعات مدرسية تهتم بشؤون النظافة المدرسية.

27) للاستزادة ينظر: خوالدة محمود، أسس بناء المناهج التعليمية، ص66.

28) مرجع سابق، ص69.

29) ينظر: فيصل عبد القادر،2009، واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا وسبل تطويره، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، ص464-465-466.

30) اللقاني أحمد حسين وأبوسنينة عودة عبد الجواد، مرجع سابق، ص34.

31) السعيدي الميلود، التحصيل الجامعي، مشكلاته المجتمعية وقضاياه البيداغوجية، ص183.

32) ينظر: اللقاني أحمد حسين، المنهج: الأسس والمكونات والتنظيمات، ص71.

33) حلمي أحمد عبد الوكيل والمفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص75.

34) الخوالدة محمد محمود، مرجع سابق، ص138.

35) لأنه يعكس المثل والمعارف والتقاليد والعادات والقيم والمهارات وطرائق العيش، وجميع العناصر والعوامل التي يعتقد المجتمع أنها ضرورية لتنشئة الأجيال.

36) للاستزادة ينظر: طعيمة رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 51-52-53.

37) يفترض أن تشتغل المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة على المكونات الرئيسة لثقافة المجتمع، وأن تساعد المتعلمين على فهم البيئة والتفاعل معها، والتكيف مع ما يحيط بهم من مواقف وظروف تفرزها الحياة الاجتماعية، لذلك من البديهي أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع وثقافته ومآله التي يسعى إليها، وأن تختلف المناهج الدراسية من مجتمع لآخر تبعا لاختلاف القوى والمؤثرات الاجتماعية السائدة في كل مجتمع.

38) للاستزادة ينظر: الخوالدة محمد محمود، مرجع سابق، ص167. واللقاني أحمد حسين، المنهج، ص71.

39) ينظر: الوكيل حلمي أحمد وزميله، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص79-80-81.

40) البجّة عبد الفتاح حسن، 2003، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص22.

41) يطلق عليها كذلك اسم (البدائل الثقافية)، وهي مجموع المفاهيم والأفكار والطرائق المستجدّة عمّا هو شائع في البيئة الثقافية، مثل طرائق الطب الحديث ومجالات التجديد في أساليب الطعام واللباس أو البناء أو العلاقات الاجتماعية أو طرق التدريس وما إلى ذلك من متغيرات في مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والمعرفية. وتعد هذه البدائل من الأمور الهامة والحيوية في الثقافة لأنها تمثّل البعد الذي يمارس فيه الإنسان حريته في اختيار طرائقه وأدواته وممارساته في الحياة.

42) ينظر: الخوالدة محمد محمود، مرجع سابق، ص164.

43) ينظر: النجيحي محمد لبيب، 1981، الأسس الاجتماعية للتربية، بيروت لبنان، ط8، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص90-91.

44) ينظر: زيتون عايش محمود، أساليب التدريس الجامعي، ص18.

45) وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والإحصاء، الوظيفة الثالثة للجامعات، المملكة العربية السعودية، 2013، ص08.

46) المرجع نفسه، ص09.

47) لم يعد يُنظر إلى الجامعات على أنها مؤسسات تعليمية بحتة مهمتها تزويد الطلبة بالمعارف والخبرات والمهارات فقط، ولكن وفي ضوء الفلسفة التربوية الحديثة، أصبحت المجتمعات تنظر إلى الجامعات على أنها مؤسسات اجتماعية تربوية تحاول إضافة إلى الإعداد العلمي تحقيق الإعداد المهني من خلال إعداد الطلبة للمهن المتخصصة وخلق فضاءات متعددة للتدريبات والتربّصات العلمية المهنية في إطار بحوث التخرّج (ليسانس-ماجستير-ماستير-دكتوراه) قصد ربط الجامعات بالمجتمع وإسهام في حل بعض مشكلاته.

48) زيتون عايش محمود، المرجع نفسه، ص24.

49) يختلف مفهوم التأهيل في التعليم ما قبل الجامعي عن المفهوم الذي يأخذه في التعليم العالي، "فالتعليم ما قبل الجامعي يهدف إلى تأهيل التلاميذ معرفيا من خلال إكسابهم المعارف الأولية التي تسمح لهم بالتواصل المعرفي مع مجريات التحصيل الجامعي، بينما تهدف البيداغوجيا الجامعية إلى تأهيل الطلاب أكاديميا من خلال إكسابهم معارف عليا تشكّل أسس العمل الوظيفي والمهني والمكتبي في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية داخل المجتمع".

50) السعيدي الميلود، التحصيل الجامعي، ص182-183.

51) للاستزادة ينظر: التطاوي عبد الله، 2005، اللغة والمتغير الثقافي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، ص 21.

52) العناتي وليد، 2012، العربية في اللسانيات التطبيقية، عمان، الأردن، دار الكنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، ص143.

53) طعيمة رشدي، المرجع نفسه، ص55.

54) صاري محمد، 2002-2003، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات، رسالة دكتوراه دولة –غير منشورة-، جامعة عنابة، ص252.


الدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية
D.A.C
المركز الديمقراطي العربي